استراتيجيات تدريس الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف الدمج

منحى طريقة الحالة

Strategies for Teaching Students with Disabilities in Inclusive Classrooms

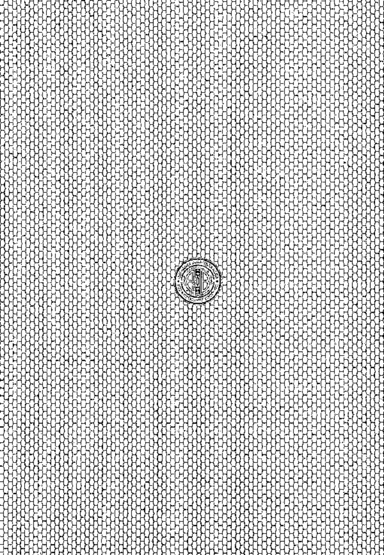
A CASE METHOD APPROACH

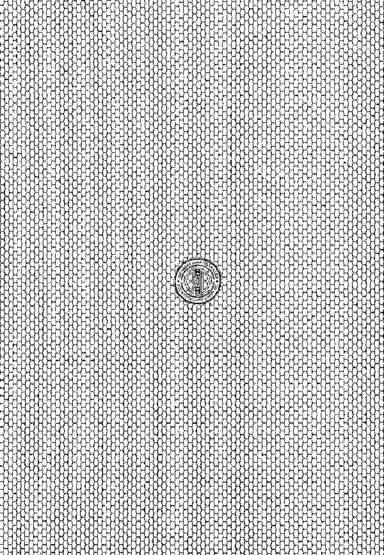
Joseph R. Boyle   Mary C. Provost

ترجمة

د. عمـــاد محمـد عـلي   د. مراد أحمد البستنجي











استراتيجيات تدريس الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف الدمج

منحى طريقة الحالة

Authorized translation from the English language edition, entitled ***Strategies for Teaching Students with Disabilities in Inclusive Classrooms*** , First Edition, ISBN 9780131837775, by *Joseph R. Boyle , Mary C. Provost* ; publishing by Pearson, Inc, publishing as Pearson Education ,Copyright © 2012

371.9

Mary C. Provost /Joseph R. Boyle // ترجمة: د. عماد محمد علي/د. مراد أحمد اليستنجي

استراتيجيات تدريس الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف الدمج -منحى طريقة الحالة

عمان – دار الفكر ناشرون وموزعون **2015**

ر.أ: **2014/1/428**

الواصفات: التربية الخاصة/ /أساليب التدريس

* أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية

* يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الطبعة الأولى: 2015 - 1436

حقوق الطبع محفوظة

www.daralfiker.com

المملكة الأردنية الهاشمية – عمان

ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري

هاتف: 4621938 6 962+ فاكس: 4654761 6 962+

ص.ب: 183520 عمان 11118 الأردن

بريد الكتروني: Info@daralfiker.com

بريد المبيعات: sales@daralfiker.com

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means without prior permission in writing of the publisher.

جميع الحقوق محفوظة. لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه، أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات، أو نقله بأيّ شكل من الأشكال، دون إذن مسبق من الناشر.

ISBN: 978-9957-92-075-3

استراتيجيات تدريس الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف الدمج

منحى طريقة الحالة

Strategies for Teaching Students with Disabilities in Inclusive Classrooms

A CASE METHOD APPROACH

Joseph R. Boyle   Mary C. Provost

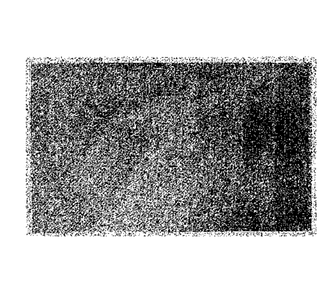
ترجمة

د. عمـــاد محمـد عـلي
الجامعة الأردنية

د. مراد أحمد البستنجي
جامعة الحسين بن طلال

الطبعة الأولى
1436-2015





المحتويات

الفصل الرابع عشر:

مقدمة المؤلف

اهلاً وسهلاً بكم في الطبعة الاولى من كتاب "إستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف الدمج: منحى دراسة الحالة". إن تعليم الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف الدمج يمثل تحدياً لجميع المعلمين سواءً معلمي التربية الخاصة أو معلمي الصفوف العامة. عادةً فإن المعلمين غير متأكدين من كيفية تعديل الواجبات المطلوبة للطلبة ذوي الإعاقات، أو ليس لديهم خبرة وألفة في استخدام طرائق التدريس الفعّالة التي تساعد الطلبة في تعلم محتوى الدرس والمهارات.

بالإضافة إلى ذلك، فإن معلمي الصفوف العامة دائماً يشيرون إلى أنهم يرغبون في مزيد من الدعم والتدريب في تلبية الحاجات الأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقات في صفوفهم. لذلك فإننا أنشأنا هذا الكتاب من أجل مساعدة المعلمين في تعلم استراتيجيات تدريس الطلبة ذوي الإعاقات، ومن خلال استخدام طريقة دراسة حالات، فإننا نأمل من القارئ أن يصبح قريباً من الحياة الواقعية في التدريس.

إن دور المعلم في تعليم الطلبة ذوي الإحتياجات التعليمية المختلفة هو أمر جوهري في صفوف اليوم. كلما تقدم المعلمون في المناهج ضمن سرعة تتناسب مع متوسط أداء الطالب فإن الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية عادةً يتراجع أداؤهم، وإذا لم يتم دعمهم وتنفيذ برامج تربية خاصة لهم، فإنهم ببساطة سيفقدون الإهتمام في الصف ويتجهون بخطوات قريبة إلى الفشل. إن المعلمين الفاعلين لن يلبوا حاجات الطلبة ذوي الأداء المتوسط ولكنهم أيضاً يلبون حاجات الطلبة ذوي الصعوبات والإعاقات. في كثير من صفوف الدمج فإن معلم الصف العام يعمل مع معلم التربية الخاصة، وكلاهما يحاول تلبية حاجات الطلبة المعرضين للخطر والطلبة ذوي الإعاقات. من خلال استراتيجيات التدريس المختلفة ودراسة الحالات في هذا الكتاب، فإننا نأمل من المعلمين ان يصبحوا أكثر قدرة وفعالية على تلبية حاجات الطلبة جميعهم في صفوف الدمج.

عند استخدام هذا الكتاب كمساق جامعي فإنه يعتبر كتاباً عملياً يمكن استخدامه للطلبة في مرحلة البكالوريوس والماجستير بالإضافة إلى استخدامه من قبل المعلمين الجدد سواء معلمي التربية الخاصة أو معلمي صفوف الدمج. ان تصميم هذا الكتاب مبني على إيماننا بأن الطلبة الجامعيين والمعلمين الجدد سوف يتعلمون بشكل افضل عند ربط البحث بالممارسات من خلال تطبيق للمعلومات.

من أجل ذلك، فإن هذا الكتاب تم ترتيبه من خلال نوعين من الفصول. فصول تتضمن محتوى مادة تعليمية معينة وفصول تتضمن دراسة حالات معينة بحيث يحاول القارئ ان يطبق ما تعلمه في فصول المحتويات على فصول دراسة الحالات. إن الفصول التي تتضمن محتويات أو مواد معينة تقدم ملخصاً لمختلف المواضيع والمجالات (مثال: الدمج، والقراءة والكتابة، والرياضيات، والعلوم، والإجتماعيات) وأيضاً تفترض أن القارئ لديه معلومات سابقة حول كل مجال من المجالات من خلال دراسته لمواد أكاديمية مختلفة.

أما بالنسبة إلى فصول دراسة الحالات والتي تتبع فصول المحتويات في مجالات تعليمية، فإنها تركز على مواضيع تتعلق بالتعليم داخل صفوف الدمج الخاصة، ثم على العمل بشكل تعاوني في الصف، ثم على تحسين وتطوير التحصيل الأكاديمي وسلوكات الطلبة داخل صفوف الدمج، من خلال قراءة فصول المحتويات والمعلومات في المواد الأكاديمية الأخرى فإن القارئ سيحاول قراءة كل حالة ومحاولة وضع حلول للصعوبات المختلفة لكل منها بالإضافة إلى عمل توصيات حول مختلف القضايا المتعلقة بتلك الحالات.

لقد وجدنا ومن خلال تأليف كتب سابقة أن أفضل منحى في تأليف كتاب مفيد هو استخدام طرائق متعددة في كتابة الحالات ووصفها. بمعنى آخر، بعض هذه الحالات اخذت منحى إكلينيكياً بحيث قدمت معلومات وتفاصيل حول نتائج المقياس وملاحظات غرفة الصف وبعض هذه الحالات تمت كتابتها بطريقة وصفية ومرنة بحيث كانت تحتوي على حوار ونقاش يصف العلاقة بين الطالب من جهة والبيئة المحيطة من جهة أخرى. من جهة أخرى تم استخدام نمطين في كتابة بعض الحالات: النمط الإكلينيكي والنمط المبني على الحوار ووصفه بيئة الطفل. بغض النظر عن نمط كتابة الحالة، فكل واحدة منها تحتوي على نقاش مستفيض ومجموعة من الصعوبات والعقبات التي تحتاج إلى حلول.

نحن نشعر ان هناك استخدامات فريدة لهذا الكتاب على مستوى التدريس الجامعي،

مثل المواد الأكاديمية في التربية الخاصة والتدريس المبني على الدمج. أولاً، الإستخدام الأساسي لهذا الكتاب المقرر سيكون للمواد الأكاديمية في موضوع الدمج والتعليم التعاوني على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا. ان هذه المساقات أو المواد تسعى نحو تدريس الطلبة طرائق الدمج، وكيفية العمل بشكل فعال مع المعلمين والأخصائيين، وإستراتيجيات التدريس في تعليم الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة. إن هذه الحالات أيضاً يمكن استخدامها من قبل المعلم من أجل طرح نقاشات حول التعقيدات في تعليم الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية والسلوكية في برامج وبيئات الدمج. بسبب أن هذه الحالات تختلف في طبيعتها و محتواها، فإنه يمكن إستخدامها لعمل نقاشات في مختلف المواضيع، فعلى سبيل المثال: يمكن عمل نقاش يتعلق بموضوع التعليم التعاوني أو نقاش حول استخدام أفضل دعم و طرائق التدريس من أجل تعليم طلبة ضمن صفوف الدمج.

ثانيا، هذا الكتاب يمكن أن يستخدم ككتاب إضافي و مكمل لمادة أساليب تدريس في التربية الخاصة، وخاصة أساليب التدريس التي تربط بين طرائق التدريس و التعاون و العمل كفريق واحد. الكتب المقررة في طرائق التدريس تفتقر إلى وصف حالات و تطبيق المعلومات النظرية على الحالات. بعض الكتب المقررة تستخدم وصفاً قصيراً للحالات لا يعبر إلا عن منحى سطحي في التعلم من خلال تلك الحالات. إن الطلبة الذين يتعلمون من خلال تلك الكتب التقليدية يتعلمون العديد من طرائق و أساليب التدريس، لكنهم يفشلون في تطبيق تلك الأساليب و طرائق التدريس مع طلبة حقيقيين أو مع طلبة مفترضين (مثال: الحالات). إن هذه الحالات التي تم تطويرها في هذا الكتاب تحاول أن تقرب القارئ خطوة واحدة إلى الواقع. من خلال هذا الكتاب، يستطيع الطلبة أن يطبقوا الأساليب و طرائق التدريس في الحالات المعروضة.

ثالثا، إن هذا الكتاب يمكن أن يستخدم في مواد طرائق التدريس في الصفوف العامة و ليس فقط في التربية الخاصة. فالطلبة الدارسون لهذا الكتاب يستطيعون أن يطبقوا المعلومات النظرية في مختلف المجالات (مثال: القراءة و الكتابة، و العلوم، و الإجتماعيات) مع الطلبة ذوي الإعاقات واستخدام التدريس والتقييم الفارقي في كيفية تعليم الطلبة في صفوف الدمج. بالإضافة إلى ذلك، فإنه من المأمول في هذا الكتاب و من خلال وصف الحالات أن تشجع الدارسين في فتح نقاش مفتوح حول وضع حلول لمشكلات و صعوبات الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف الدمج. عادة فإن الأفراد ذوي التخصصات في المناهج

العامة (مثال: إعداد المعلمين في الصفوف العامة) يشعرون بأنهم غير مستعدين في تعليم الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف التعليم العام، و خاصة في مواد العلوم و الإجتماعيات. إن ممارسة المعلومات من خلال قراءة و صف الحالات قد يعطي الطلبة الدارسين و المعلمين أفكاراً حول التعقيدات و التحديات التي تأتي من خلال تعليم الطلبة ذوي الإعاقات.

فكما يقول المثل" إذا كانت الأداة الوحيدة في صندوق العدة لديك، هو الشاكوش، إذن فكل شيء يبدو أنه مسمار". نأمل أن يقدم هذا الكتاب أدوات و أساليب تدريس مختلفة تلبي حاجات متعددة في طرائق التدريس في صفوف الدمج. نحن نأمل أن تستمتع في تعلم أساليب التدريس النظرية وتطبقها مع الحالات المختلفة.

مقدمة المترجمين

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا ومعلّمنا محمد رسول الله المبعوث رحمة للعالمين، وبعد:

قلّما نتناول في ميدان التربية الخاصة كتابا يجمع بين ثناياه حالات عملية يمكن محاكاتها والاستفادة من مضمونها كما يظهر في هذا الكتاب، مما أعطاه قيمة اضافية ميّزته عن سائر المراجع العلمية النظرية. فضلا عن كونه اضافة نوعية للمكتبة العربية التي تفتقر لمثل هذا النوع من المراجع التي تثري خبرات المختصين والعاملين في ميدان التربية الخاصة عامة، ومجال تعليم ذوي الحاجات الخاصة في بيئات الدمج خاصة.

فقد جمع هذا الكتاب في محتواه بين الجوانب النظرية والعملية المرتبطة بتعليم ذوي الحاجات الخاصة في صفوف الدمج، مستندا في منهجه على طريقة وصف الحالات المتمثلة في قصص قصيرة تحاكي الواقع، تُستخدم بغية مساعدة الطلاب أو القرّاء في فهم بعض المسائل والقضايا التي يواجهها الأشخاص ذوو الحاجات الخاصة في حياتهم اليومية، ويتمثل الهدف من هذه الحالات المطروحة في هذا الكتاب بالوقوف على الخصائص والمسائل الشائعة التي ترتبط بالعمل والتدريس في صفوف الدمج. وقد أُتبعت كل حالة وردت في هذا الكتاب ببعض الأسئلة التي تساعد القارئ في تعميق فهمه حول المسائل التي تتصل بالعمل مع ذوي الحاجات الخاصة في صفوف الدمج.

ومما يجدر ذكره، أن هذا الكتاب جاء في أربعة عشر فصلا، تناولت التعريف باستخدام طريقة وصف الحالات في التربية الخاصة، والتعريف بقانون التربية الخاصة والدمج، والتعليم في صفوف الدمج، وإدارة السلوك في صفوف الدمج، واستراتيجيات تعليم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، واستراتيجيات تعليم الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية، بالإضافة لفصول مستقلة تناولت حالات تطبيقية تشرح وتوضح كل الجوانب النظرية التي تم تناولها في هذا الكتاب.

ولا شك أن المتمعّن بمحتوى هذا الكتاب يجده مرجعاً متكاملاً يجمع بين النظرية والتطبيق في مجال تعليم ذوي الحاجات الخاصة في صفوف الدمج. مما يجعله مقصداً ومرجعاً هاماً للمختصين والدارسين والعاملين في التربية الخاصة والعامة.

وختاماً، لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساهم في اخراج هذا الكتاب بطبعته الحالية خاصة السادة دار الفكر ناشرون وموزعون. ونسأل الله تعالى أن نكون قد وفقنا في ترجمة هذا الكتاب، راجين منه سبحانه أن يعلّمنا ما ينفعنا وينفعنا بما علّمنا.

ولله الفضل والمنّة من قبل ومن بعد

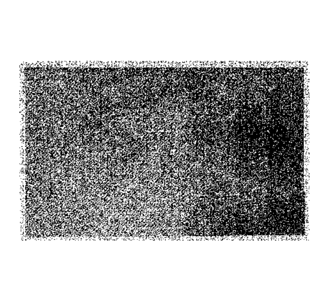
المترجمان



الفصل الأول

استخدام طريقة وصف الحالات في التربية الخاصة والدمج

Using Cases in Special Education and Inclusion Courses



استخدام طريقة "وصف الحالات" في التربية الخاصة والدمج
Using Cases in Special Education and Inclusion Courses

في هذا الفصل نصف حالات في التربية الخاصة ونناقش كيفية استخدامها في الصفوف من أجل توسيع نطاق معرفة القراء حول الأشخاص ذوي الإعاقات في بيئات الدمج. نبدأ بتعريف معنى كلمة حالات (Cases) ومن ثم نناقش كيف قمنا بإنشاء تفاصيل وقصص حول تلك الحالات، ثم ننتقل لاحقاً لوصف أسئلة عن كل حالة والهدف من الأسئلة والأنواع المختلفة من الأسئلة التي تكون في نهاية وصف كل حالة، ومن ثم نخوض في كيفية تحليل الحالة، كما نصف أيضاً حالات استخدمت في مجالات أخرى وكيف يمكن الإفادة منها في التربية الخاصة. وفي النهاية نكتب تقريراً حول ما وجده الآخرون باستخدام طريقة وصف الحالات في التربية الخاصة على اعتبار أنها جزء من برنامج تدريبي للمدرس.

ما المقصود بكلمة حالات Cases؟

يقصد بكلمة "حالات" القصص القصيرة التي يستخدمها المعلمون بغية مساعدة الطلبة أو القرّاء في فهم بعض المسائل والقضايا التي يواجهها الأشخاص ذوو الإعاقات في حياتهم اليومية، ويتمثل الهدف من الحالات المطروحة في هذا الكتاب بالوقوف عند الخصائص والمسائل الشائعة التي ترتبط بالعمل والتدريس في صفوف الدمج. وفضلاً عن ذلك، قمنا بتصميم حالات من أجل تغطية نطاق المراحل التعليمية بداية من مرحلة الروضة وانتهاء بمرحلة الثانوية العامة. وبالرغم من أن وصف بعض الحالات قد يبدو مبالغاً فيه إلا أنها قد اقتبست من حوادث صدرت عن طلبة في حياتهم الواقعية، عرفناهم بمرور السنوات من خلال تجاربنا كمعلمين في مدارس خاصة وحكومية. لقد استخدمنا أسماء وهمية لطلبة وأماكن من أجل ضمان الموثوقية لهؤلاء الأفراد. كل حالة تتضمن اسماً وهمياً لطالب بالإضافة إلى معلومات ذات علاقة (مثل: معلومات من المقاييس، معلومات طبيّة) مستقاة من بيانات طالب. تتمثل الغاية في استخدام الحالات كأدوات يستخدمها القراء من أجل تعميق الفهم إزاء كل من تعقيدات الحياة التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقات والمسائل التي ترتبط بشكل عام مع صفوف ومدارس الدمج.

الأسئلة التي تتبع وصف كل حالة:

يمكن أن يستخدم أو يستفيد القارئ من الأسئلة التي تتبع كل حالة من خلال عدة طرائق. أولا: إن الأسئلة تساعد القارئ في تعميق فهمه حول المسائل التي تتصل بالعمل مع طالب أو مجموعة من الطلبة. ثانيا: الأسئلة مصممة لمساعدة القارئ على استيعاب أفضل لكيفية رؤية وتعامل مدارس الدمج مع الطلبة ذوي الإعاقات. ثالثا: تتمحور الأسئلة حول القضايا التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقات أو القضايا التي يتعامل معها المعلمون أثناء عملهم في صفوف الدمج. ورابعا: تركز بعض الأسئلة على تطبيق المعرفة والمهارات المتعلمة من المواد والحصص، مثل مواضيع إدارة السلوك، والتعاون بين أعضاء الفريق التربوي، والانتقال، الصعوبات الأكاديمية وغير ذلك.

لقد وقع الاختيار على مجموعة من المسائل والمشكلات المتصلة بهذه الحالات بسبب أنها تبين وتوضح مهارات أو معلومات يمكن أن يستخدمها المعلمون والآباء وغيرهم من شرائح المجتمع عند تعاملهم مع الطلبة ذوي الإعاقات. فعلى سبيل المثال، من خلال وصف تلك الحالات يكتسب القارئ معرفة بأساليب إدارة السلوك، وكيفية تطوير التعاون بين أعضاء الفريق التربوي، وكيفية استخدام أساليب تدريس فعالة عند التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات، وهذه المعلومات تقدّم مهارات أساسية في تدريب المعلمين. كما قمنا بتضمين عدد من القضايا والموضوعات التي تتعلق بالمعلم والطالب، بحيث يستطيع القارئ أن يستوعب تماما وجهة نظر كل من المعلم والطالب في تلك القضايا. نأمل من خلال عرض القضايا والمشكلات المتصلة بهذه الحالات أن نساعد القارئ في إبداء ردة فعل عن أفضل الحلول عند التعامل مع موقف أو مواجهة قضية أكاديمية أو سلوكية تحدث في إحدى غرف الدمج.

الخلفية النظرية للتعليم بطريقة الحالة:

جرى استخدام دراسات الحالة والحالات لوقت من الأوقات في عدد من الميادين وخاصة في الطب والتمريض والقانون (Hudson & Buckley, 2004; Kagan, 1993; Kim, Utke & Hupp, 2005). يتعلم الطلبة في كلية الطب مفاهيم عامة كجزء من أساسهم المعرفي، وبعد ذلك يطبقون تلك المعرفة على حالات. وكمثال على ذلك، في مرحلة ما قبل المرحلة الطبية في تعليم طلبة الطب، يتعلّم الطالب المبادئ العامة التي ترشده إلى عملية إتخاذ القرارات (Shulman ,1986 Shulman , 1986). وما إن تكتسب هذه المبادئ وتظهر من خلال

الامتحانات والمشاريع؛ حتى يحظى الطلبة بفرص إظهار علمهم خلال تعاملهم مع حالات طبية بوجود مشرف لذلك. وبالمثل، فقد استخدمت طريقة التدريس من خلال عرض حالات في التمريض من أجل مساعدة الطلبة في اتخاذ القرارات وتطبيق المعلومات داخل البيئة الصفيّة (Jones & Sheridan، 1999). كما يتعلم ويفهم طلبة القانون حقائق ومعلومات من خلال مراجعة قضايا محاكم سابقة لحالات سابقة ويطبقون تلك القضايا السابقة على قضيتهم الخاصة. إن تعلم أسس علم القانون يتطلب فرصاً متكررة لممارسة المبادئ العامة للقانون وتعميم تلك القوانين والمبادئ على حالات جديدة مختلفة (Shulman, 1986).

كذلك في الأعمال، تُستخدم الحالات لمساعدة طلبة الجامعة في حل القضايا المعقدة في إدارة الأعمال. استخدام حالات الأعمال الوظيفية يمكّن الطلبة من إدارة العمل، وذلك من خلال المتغيرات التي تحدث في المحيط من أجل أن يمارس الطلبة المعرفة التطبيقية في مجال الأعمال للأمثلة المحاكاة. فعلى سبيل المثال، أثناء حدوث التغير كفترات البطالة المرتفعة، والأزمات المالية (الضيق المالي)، والركود، يقرر طلبة الأعمال التصرف المناسب للخروج من فشل الأعمال (مثلاً، ما هو المنتج المناسب للبيع، كم هي مرتفعة أو منخفضة الأسعار، أو حتى تصفية المخزون الفائض). استمراراً لاستخدام هذه الحالات الورقية، من الممكن استخدام المشاريع الميدانية من أجل تمكين الطلبة من تطبيق معرفتهم في الحالات الحقيقية (Richradson & Ginfer, 1998).

وفي التربية، قال بعض الأساتذة إنه ينبغي استخدام طرائق مشابهة في برامج تدريب المعلمين، حيث يشعر فنستيرمارشر (Fenstermarcher, 1986) بأن تثقيف المعلم ينطوي على أكثر من مجرد تدريس مجموعة من المهارات والمعلومات. وعوضاً عن هذا، ينبغي أن تحفز برامج تدريب المعلمين الطلبة على تعميم المبادئ المتأتية من البحوث بغية الوصول إلى صنع قرارات تربوية فضلى. وبالمثل، فنحن نشعر أن التدريس من خلال استخدام طريقة الحالة من شأنه أن يحفز الأسس العلمية لمعلمي المستقبل تحفيزاً كبيراً بحيث يزودهم بمهارات صنع القرار والاستنتاج التي هي من الأهمية بمكان. ومن خلال القيام بذلك، يستطيع طلبة الجامعات تعلم تطبيق المبادئ والنظريات التي استمدوها من المساقات من أجل اتخاذ قرارات ذات معنى. ويشعر بعض التربويين أن التدريس من خلال استخدام طريقة وصف الحالات يجعل تعليم طلبة الجامعات ذا صلة بالحياة الواقعية ويجلبهم إلى الحياة أكثر من المعرفة المستمدة من التعليم الجامعي. كما أن هذه الطريقة تمكنهم من

الشروع بالتفكير بطريقة تفكير المعلمين (Harrington & Garrison,1992) . ويقول آخرون إن استخدام طريقة الحالات يطور مستويات عالية من مهارات التفكير عند الطلبة، وإن استخدام مهارات التفكير العليا عادة ما ينتج عنها تعلم قد يستمر مدة طويلة حتى بعد الانتهاء من مناقشة الحالة (Kim, Utke, & Hupp, 2005; Kuntz & Hessler, 1998) .

التعليم بطريقة الحالة:

يعد التعليم بطريقة الحالة أسلوبا يتيح للقارئ ربط النظرية بالتطبيق، ولا سيما عند اكتشاف مشكلات تتعلّق بالحالات ضمن بيئة مناقشة وجهات نظر مختلفة (Harrington & Garrison, 1992) . في هذه البيئة، يستطيع القارئ العمل مع الآخرين من أجل مناقشة وجهات النظر عن المشكلة أو المسألة وأن يستنتج حلولاً مبنية على التعاون والبحث عن طرائق لتطبيق حلول متعددة للمشكلة.

وتنطوي عملية التعليم بطريقة الحالة على عدد من العناصر والخطوات (Martin Glatthorn, Winters & Saif, 1989, Wassermann, 1994a, 1994b) . فبداية، ينبغي مناقشة وتحليل الحالات المطروحة في هذا الكتاب، كل حالة على حدة. وبتطبيق ذلك، يستطيع القارئ التركيز على المفاهيم أو المسائل الهامة لكل حالة. ومن أجل مساعدتك، قمنا بتقليل عدد المتغيرات المستخدمة في كل حالة من أجل الحيلولة دون فقدان الطلبة للموضوع الهام والأساسي لكل حالة. وثانيا، فقد تمت كتابة الحالة بمستويات متباينة من الصعوبة، حيث يمكن أن تستخدم الحالات بمجموعة مختلفة من المساقات أو عند مواضيع محددة في المساق (مثل، تقديمها على أنها مراجعة لمفهوم محدد كمفهوم الدمج). وثالثا، فالمقصود من الأسئلة المشتملة على كل حالة هو مساعدة القارئ على استيعاب أو توضيح المسائل والمشكلات المتعلقة بالحالة. وقد وضعت الأسئلة لإقحام القارئ في مستويات متعددة، بدءاً من مهارات تعتمد على ذكر معلومات وحقائق إلى مهارات معقدة أكثر تعتمد على مهارات حل المشكلات. حيث يتطلب العديد من المسائل ذكر معلومات وحقائق مستقاة بشكل مباشر من وصف الحالات، في حين أن المسائل الأخرى تتطلب من القارئ أن يفكر في إجاباتها وأن يدعمها بتفاصيل محددة. رابعاً، كما يقول المثل، "ما خاب من استشار" فالقارئ يحفز للعمل مع الآخرين لحل مشكلات وقضايا تتعلق بالحالة. وفضلا عن ذلك، فمن خلال استخدام المناقشة في مجموعة صغيرة، يستطيع الطلبة أن يناقشوا بحرية جوانب مختلفة من الحالة.

ولا بد بالطبع أن ترتب المجموعة الصغيرة بحيث يشعر الطلبة بالحرية في أن يعبروا عن آرائهم أمام الطلبة الآخرين. قبل استخدام الحالة، قد يكون من النافع بمكان تعلم ومناقشة جوانب مختلفة من مهارات التعاون ومهارات حل المشكلة، ويأخذ من التربية الخاصة، حل المشكلات بأسلوب تعاوني، ومهارات المشاركة والتعاون، ومهارات التواصل، والمعرفة بشأن أساليب التدريس الفعالة، ومعرفة آلية حل المشكلات (Robinson, 1991). وبعد خبرة في تدريس الطلبة حل المشكلات بأسلوب تعاوني، نشعر أن هذه الإستراتيجيات تساعد الطلبة في تعميق فهمهم عن ديناميات الجماعة، أو على الأقل جعلهم ذوي حساسية نحو حقيقة أن تواصلهم مع زملائهم ينطوي على تأثيرات إيجابية وسلبية.

استخدام حل المشكلات مع الحالات:

في هذا الكتاب، نحث بقوة على استخدام طريقة حل المشكلات بأسلوب تعاوني (Collaborative Problem Solving: CPS) من أجل التعامل مع مشكلات وقضايا الحالة (Knackendoffel, 1996).

إن معظم أطر حل المشكلات، بما فيها استخدام طريقة حل المشكلات بأسلوب تعاوني تنطوي على الخطوات الآتية:

1. تعريف المشكلة بطريقة موضوعية وقابلة للقياس.
2. وضع حلول ممكنة، مما يسمح بمناقشة العديد من الحلول المختلفة.
3. التصويت واختيار الحل الأفضل أو الحلول الأفضل.
4. وضع خطة تنفيذ ذات خطوات محددة من أجل تطبيقها.
5. وضع معيار للنجاح مما يجعله موضوعياً وقابلاً للقياس.

حل المشكلات مع حالة مثالنا: COCO HAVLIN

ولدت Coco Havlin في المكسيك وسافرت إلى الولايات المتحدة قبل أربع سنوات. وهي حالياً في الصف السادس تدرس في مدرسة تسمى (Terger) الثانوية في ولاية كاليفورنيا. وتضم مدرسة (Terger) مجتمعاً ذا تنوع ثقافي يشتمل على طلبة أمريكيين من أصل إسباني وإفريقي وآسيوي. وتقع هذه المدرسة في منطقة ذات مستوى اقتصادي

مدن في جنوب كاليفورنيا، حيث تؤثر العصابات بشكل كبير في المجتمع وفي المدارس المحلية. ويصل معدل ترك الدراسة قبل اكمال الصف العاشر في مدرسة (Terger) إلى 50% وذلك بالرغم من اتخاذ المدرسة خطوات للحد من هذا المعدل في السنوات العديدة الماضية.

وبالرغم من حاجز اللغة، إلا أن Coco قد تعلمت تحدث الإنجليزية بشكل ممتاز منذ انتقالها إلى الولايات المتحدة. وقد جرى تصنيفها السنة الماضية على اعتبار أن لديها صعوبات تعلّم من خلال تزويدها بإجراءات الإستجابة للتدخل .Response to Intervention RTI. وبالنسبة إلى الطالبة Coco، فإن معلمتها في الصف الخامس Sally Ballow هي من شعر بأن لديها مشكلات تعلم اللغة، وكانت نتيجة لصعوبات حقيقية وليس مجرد نتيجة تردي الوضع الإقتصادي أو أن اللغة الإنجليزية هي اللغة الثانية لديها. وقد لاحظت Sally Ballow السنة الماضية في بداية الصف الخامس، أن Coco لديها صعوبة كبيرة في قراءة أسهل الكتب في صفها. وقد قامت Sally بوضع نظام قراءة ذي مستويات باستخدام كتب اشترتها أثناء السنوات وتصنيفها بدءاً من كتب سهلة القراءة تناسب الصف الأول إلى كتب أكثر صعوبة تناسب الصف السادس. ولاحظت Sally عندما طلبت من Coco أن تقرأ كتاباً يناسب الصف الأول أو الصف الثاني، تلعثم Coco بالقراءة وعدم تهجئتها بشكل صحيح لبعض الكلمات ومرورها عن كلمات صعبة القراءة. وعلى سبيل المتابعة، عندما كانت تشرع بطرح أسئلة على Coco حول القصة، لم يكن لدى Coco أدنى فكرة عما تقرأ. وبالرغم من استخدام Sally لأساليب تدريس فعالة من مثل التدريس المباشر، إلا أن Coco كانت تبذل جهداً كبيراً بالرغم من تقديم الكثير من المساعدة في القراءة. كما استخدمت المعلمة أيضاً التلقين والتلميح، وبسرعة مناسبة في التعليم. إلا أن ما استطاعت Coco تعلمه كان فقط نتيجة للإصغاء إلى قراءة الآخرين ومناقشة ما كانوا يقرؤون.

وما إن أشارت المعلمة Sally إلى مشكلة Coco لمسؤول التربية الخاصة في المدرسة ومدرس غرفة المصادر، حتى تم التقرير بأن Coco في خطر وبحاجة إلى تزويدها بالمرحلة الثانية من مراحل الإستجابة للتدخل. ففي المرحلة الثانية للإستجابة للتدخل، تم الطلب من معلم غرفة المصادر Mark Reison – الذي كان يتعاون بالأساس في صف Sally والذي لاحظ أيضاً مشكلات Coco – تقديم مشاهدات وكتابة تقرير عن وضع التعلم لدى Coco. وكجزء من المرحلة الثانية، فقد كان Mark يساعد في عدة صفوف بالتعليم المشترك

داخل الصفوف العادية ويقدم أيضاً المساعدة للطلبة حول مهارات القراءة في مجموعات صغيرة داخل غرفة المصادر. وما أن يتم تحديد وضع الطلبة مثل Coco حتى يستمر Mark بالعمل على مهارات القراءة في مجموعات صغيرة ومتابعة تقدمها. وقد استخدم العديد من استراتيجيات التعليم مثل تعليم معاني الكلمات وممارسة القراءة المتكررة. وخلال الأسابيع العشرة المقبلة، قام Mark بتدريس ومراقبة سير العملية وبالرغم من إحراز بعض الطلبة تقدماً بطيئاً ومستمراً، إلا أن Coco استمرت في ضعف المهارات وافتقارها لمهارات الاستيعاب القرائي ومواكبة الطلبة الآخرين في المجموعة. وخلال الأسبوع الحادي عشر، حضر الأخصائي النفسي Larry Anderson لمراقبة واختبار مشكلات التعلم لدى Coco. وبعد إكتمال الاختبارات، قام الأخصائي النفسي وأعضاء الفريق التربوي بتحديد الأهلية بأن Coco لديها صعوبات تعلم خاصة Specific Learning Disabilities وقاموا بوضعها في غرفة المصادر على أساس مستمر ودائم.

وبالرغم من محاولة Mark استخدام أساليب أخرى مثل تهجئة المفردات وقراءات إضافية للنصوص إلا أن Coco لا تزال تكافح لكي تستوعب ما تقرأ.

1. من خلال قراءة تفاصيل الحالة، ما المهارات التي توصي بها في التدخل التربوي؟ وما المهارات التي توصي بها لعمل تقييم إضافي؟

2. في الصف، اختر مجال مهارة، وقرر ما التعديلات والدعم الذي يمكن استخدامه لمساعدة الطالبة Coco؟

3. كيف تُقيّم تقدم أداء الطالبة على المهارات المتعلّمة؟ صف كيف ومتى لك أن تقيّم أداء الطالبة على المهارات المتعلّمة؟

تحديد المشكلة:

1. من خلال قراءة تفاصيل الحالة، ما المهارات التي توصي بها في التدخل التربوي؟ وما المهارات التي توصي بها لعمل تقييم إضافي؟

من حيث مشكلات التعلم لدى Coco. قد يكون من المجدي للمعلّم Mark أن يكتشف ماهي المهارات المحددة التي تحتاجها Coco. ويستطيع المعلم عمل هذا من خلال عدد من الأساليب المختلفة. وكمثال على ذلك، استخدام مقياس قراءة غير رسمي وغير ذلك من

المقاييس لتحديد حالات الضعف في المهارة المحددة في القراءة لدى Coco. وينبغي أن تكون هذه المقاييس قادرة على الإجابة عن الأسئلة الآتية: هل لديها مشكلات في تحليل الكلمة؟ هل تستطيع تهجئة معظم الكلمات الأساسية؟ هل تحتاج إلى التدريب على الوعي الصوتي؟ هل لديها مشكلات بالاستيعاب القرائي؟ وهل المشكلة تتعلق بالطلاقة في القراءة؟

2. في الصف اختر مجال مهارة، وقرر ما التعديلات والدعم الذي يمكن استخدامه لمساعدة الطالبة Coco؟

من خلال التقييم، إذا تم تحديد مهارة تحليل الكلمة على أنه الضعف في تلك المهارة، فإننا قد ننصح بتعليم Coco إستراتيجية التعرّف إلى الكلمة Word Identification (Lenz & Hughes، 1990 Strategy). فقد تستخدم Coco بشكل أساسي الإستراتيجية لكي تكون قادرة على تحليل الكلمات إلى أجزاء بحيث تستطيع تهجئتها (اقرأ فصل تدريس المهارات الأساسية في تعليم القراءة من أجل التعرّف إلى الخطوات المحددة للإستراتيجية). إن كل خطوة في هذه الاستراتيجية تحفّز الطالبة للتعرّف إلى قراءة الكلمات المجهولة. الخطوة الأولى في الإستراتيجية تحفّز Coco لكي تستخدم دلائل النص لتحديد الكلمة المجهولة. أما الخطوات الآتية في الإستراتيجية فإنها تحفّز الطالبة لإزالة الإضافات على الكلمة من أجل محاولة تهجئة جذر الكلمة. وفي النهاية، فإن الخطوتين الأخيرتين في الإستراتيجية تحفّزان الطالبة لكي تتأكد بمساعدة أي شخص أو بمساعدة القاموس على تهجئة الكلمة. كما يوجد بالطبع أساليب أخرى يستطيع المعلمون استخدامها لزيادة مهارات الطلاقة في القراءة عند الطالبة.

3. كيف تقيّم تقدم أداء الطالبة على المهارات المتعلّمة؟ صف كيف ومتى لك أن تقيّم أداء الطالبة على المهارات المتعلّمة؟

يوجد عدداً من الأساليب المختلفة لتقييم تقدم أداء الطالبة على المهارات المتعلّمة من مثل جعل Coco تقرأ عدد من المفردات والكلمات قبل قراءة قصة ومن ثم التعرّف إلى الأخطاء في القراءة، أو تسجيل الأخطاء أثناء قراءة النص، أو أن يكون المعلم قادراً على تقييم مهارة الطلاقة (معدّل القراءة) لكي يلاحظ عدد الكلمات التي تستطيع الطالبة قراءتها في دقيقة. ومهما كان نظام القياس المستخدم، فالمعلم ينبغي له تغيير أسلوب التدريس أو تعديله بناء على أداء الطالب في القراءة (عبر بيانات الملاحظة والتقييم).

الدعم للتعليم بطريقة الحالة:

يحظى التعليم بطريقة الحالة بسجل من النجاح في البرامج المهنية الأخرى، فعلى سبيل المثال، وجد كل من كروكشانك وبرودبنت (Cruickshank & Broadbent, 1968) أن الطلبة الذين يستخدمون حالات (تجارب محاكاة) خلال تدريب ما قبل الخدمة للمعلمين يواجهون صعوبات أقل في البيئة الحقيقية. وقد أورد عدد من التربويين الرواد أيضاً عن فوائد مشابهة متأتية من استخدام الحالات في مساقات جامعية (Shulman1986 , Wassermann1994a). فعلى سبيل المثال: يعتقد أن استخدام منحى طريقة الحالة في التدريب ما قبل الخدمة للمعلمين، يزيد من حساسية المعلمين نحو الطلبة المتنوعين ثقافياً. وقد وجد كل من دانا وفلويد (Dana & Floyd، 1993) أن المعلمين قادرون على اختبار وفهم معتقداتهم وحساسيتهم وتحيزاتهم نحو الطلبة المتنوعين ثقافياً في بيئات التعلم.

من واقع خبرتنا باستخدام أسلوب الحالات في مساقاتنا؛ وجدنا أن الطلبة يصبحون أكثر وعياً بالقضايا الشخصية التي تتعلق بوجود إعاقة، فبدلاً من مجرد دراسة حقائق وأرقام غير ذات صلة بالطلبة ذوي الإعاقات، يستطيع الطلبة الآن تطبيق المعلومات الأساسية في التربية الخاصة على تجارب وأمثلة افتراضية. أو كما أشار كل من هارينجتون وجاريسون(Harrington & Garrison، 1992) فإن التعليم بطريقة الحالة يتيح للطلبة "الفرص لإطلاق حلول أفضل والتعرف إلى احتمالات الحلول من خلال الربط بين النظرية والتطبيق بأسلوب معياري" (ص. 271).

استخدام طريقة وصف الحالات في المساقات والمواد الدراسية:

إن الحالات في هذا الكتاب مصممة لكي تقدم نظرة عامة موسعة عن الأشخاص ذوي الإعاقات من مناطق جغرافية متعددة، وعلاوة على ذلك، فقد قمنا بتصميم حالات بحيث يمكن استخدامها في دعم التعليم أثناء تدريس معلومات جديدة تدور حول التدريس. تهدف الحالات إلى تتمة التدريس في مجموعة مختلفة من المساقات مثل مساق مقدمة في التربية الخاصة، أو مساق الخصائص، أو مساق طرائق التدريس، أو مساق إدارة السلوك أو مساق تربية الطفل.

في الخاتمة، يستخدم التعليم بطريقة وصف الحالة بشكل أو بآخر منذ ما يزيد عن

خمسين عاماً (Kagan, 1993)، ومع ذلك فلا يزال أكثر الأساليب نقصاً في برامج تدريب المعلمين، وإذا ما طبق بفاعلية، يستطيع التعليم بطريقة وصف الحالة أن يوفر للطلبة الفرصة لكي يختبروا تفاعل معتقداتهم مع معرفتهم التربوية ومساعدتهم على فهم مبادئ التعليم الفعال (Wassermann, 1994a). غالباً ما يستطيع الطلبة وصف أسلوب أو طريقة محددة غير أنهم يعجزون عن شرح سبب تطبيقهم للطريقة وهذا يعود إلى أنهم يعجزون عن الربط بين النظرية والتطبيق. ونظرا للحاجة الماسة لتعلم أساليب التعليم الفعّالة من قبل معلمي التربية الخاصة وغيرهم من المعلمين ممن يتعاملون مع الطلبة ذوي الإعاقات، يبدو أن التعليم بطريقة وصف الحالة سيكون أداة قيمة تتيح للطلبة تطبيق ما قد تعلموه، وبتفصيل أكثر. يمكن تقديم التعليم بطريقة وصف الحالة على أنه أداة فعالة في الاستخدام خلال المرحلة بين اكتساب المعرفة والاستخدام الحقيقي لتلك المعرفة في الصف.

Refrences المراجع

Cruickshank, D. R., & Broadbent, F. (1968). The simulation and analysis of problems of beginning teachers (Final report, Project No. 50798-). Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 024637)

Dana, N., & Floyd, D. (1993, February). Preparing preservice teachers for the multicultural classroom: A report on the case study approach. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators.

Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 37–49). New York: Macmillan Publishing Company.

Harrington, H. L., & Garrison, J. W. (1992). Cases as shared inquiry: A dialogical model of teacher preparation. American Educational Research Journal, 29(4), 715–735.

Hudson, J., & Buckley, P. (2004). An evaluation of casebased teaching: Evidence for continuing benefit and realization of aims. Teaching with problems and cases. Advances in Physiology Education, 28, 15–22.

Jones, D. C., & Sheridan, M. E. (1999). A case study approach: Developing critical thinking skills in novice pediatric nurses. Journal of Continuing Education in Nursing, 30(2), 75–78.

Kagan, D. M. (1993). Contexts for the use of classroom cases. American Educational Research Journal, 30(4), 703–723.

Kim, O., Utke, B., & Hupp, S. (2005). Comparing the use of case studies and application questions in preparing special education professionals. Teacher Education and Special Education, 28, 104–113.

Knackendoffel, E. A. (1996). Collaborative teaming in the secondary school. In D. D. Deshler, E.S. Ellis, & B. K. Lenz (Eds.), Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and method (2nd ed., pp. 579–616). Denver, CO: Love Publishing Company.

Kuntz, S., & Hessler, A. (1998, January). Bridging the gap between theory and practice: Fostering active learning through the case method. Paper presented at the annual meeting of the Association of American Colleges and Universities.

Lenz, B. K., & Hughes, C. A. (1990). A word identification strategy for adolescents with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 23(3), 149–158, 163.

Martin, D. S., Glatthorn, A., Winters, M., & Saif, P. (1989). Curriculum leadership: Case studies for program practitioners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

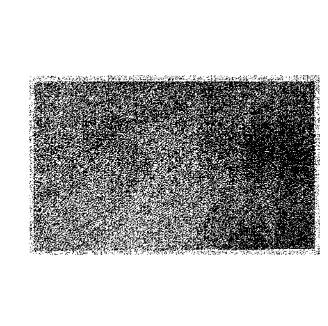
Richardson, W. D., & Ginter, P. M. (1998). Using living cases to teach the strategic planning process. Journal of Education for Business, 73(5), 269–273.

Robinson, S. M. (1991). Collaborative consultation. In B. Y. L. Wong (Ed.), Learning about learning disabilities. San Diego, CA: Academic Press.

Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 3–36). New York: Macmillan Publishing Company.

Wassermann, S. (1994a). Using cases to study teaching. Phi Delta Kappan, 75(8), 602–611.

Wassermann, S. (1994b). Introduction to case method teaching: A guide to the galaxy. New York: Teachers College Press.

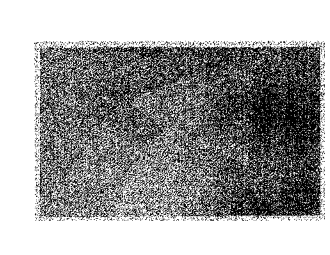




الفصل الثاني

قانون التربية الخاصة والدمج

Special Education Law and Inclusion



قانون التربية الخاصة والدمج
Special Education Law and Inclusion

قانون تعليم الافراد المعوقين INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION ACT (IDEA) 2004

سن مجلس الشيوخ الأمريكي قانون تعليم الأفراد المعوقين (IDEA 2004) لحفظ حقوق الطلاب ذوي الإعاقة. وفي عام 1975، صادق مجلس الشيوخ على قانون التعليم لجميع الأطفال المعاقين (PL 94-142) وأصبح هذا القانون فاعلا في عام 1977. بعد العديد من التعديلات، وفي نهاية المطاف تم تغيير اسم (PL 94-142) ليصبح IDEA 2004. وربما كان هذا هو القانون الأكثر تأثيرا في وقتها، فقد تم تصميم قانون الأفراد ذوي الإعاقة لمعالجة مظالم الماضي وتقديم مجموعة حقوق واضحة المعالم للطلاب ذوي الاعاقة. وفقا لذلك، فان الهدف من وراء قانون الافراد ذوي الإعاقة، هو:

أ- ضمان أن كل الاطفال ذوي الإعاقة يتوفر لهم تعليما حكوميا مجانيا مناسبا يؤكد التربية الخاصة والخدمات المساندة المصممة لمواجهة احتياجاتهم الفريدة وإعدادهم لمزيد من التعليم والتوظيف والحياة المستقلة.

ب- ضمان ان حقوق الاطفال ذوي الاعاقة وآباء هؤلاء الاطفال محمية.

ج- مساعدة الولايات والمناطق المحلية ووكالات الخدمات التربوية والوكالات الفدرالية لتوفير التعليم لكل الاطفال ذوي الاعاقة (Sec,601).

علاوة على ذلك، يوفر قانون الافراد ذوي الاعاقة كيانا فريدا في ذلك بالنسبة للولايات للحصول على التمويل الاتحادي، حيث يتعين على الولايات الأمريكية تقديم خطة البرنامج السنوي لوزارة التربية الأمريكية والتي تصف كيفية استجابتهم لهذا القانون (Turnbull,1993)، في كل خطة ولاية، يتعين عليهم وصف كيفية تطوير الخدمات وما هي الضمانات الإجرائية المتخذة لحماية حقوق الطلاب ذوي الإعاقة (Rothstein, 1995). يعد ذلك تؤكد هذه الخطة السنوية بان الولايات سوف تستجيب لأحكام قانون الافراد ذوي الاعاقة من اجل تلقي مزيدا من التمويل الاتحادي.

لقد وصف إطار قانون الأفراد ذوي الإعاقة بعدد من الأشكال (Raymond, 2008; Rothstein, 1995; Turnbull & Turnbull, 2003) ؛ ومع ذلك، لا يزال من الصعب تنظيم النظام الأساسي حول موضوعات محددة بسبب الترابط القائم بين كل الموضوعات. نهجنا هو استخدام مزيج من الأساليب الماضية بحيث يمكن فحص النظام الأساسي في العمق، ولكن أيضا يمكن مناقشة النظام الأساسي ضمن وحدة كاملة منظمة. وبالتالي فإننا اختبرنا قانون الأفراد ذوي الإعاقة حول الموضوعات التالية :

1. اكتشاف الطفل والرفض صفر
2. التقييم، والتصنيف، والوضع في المكان المناسب
3. التعليم المناسب، و البرنامج التربوي الفردي
4. البيئة الأقل تقييدا
5. مشاركة الوالدين
6. عملية مستوفية
7. السرية والخصوصية

من خلال هذه الموضوعات، سوف نناقش تعريف الاهلية والمصطلحات الشائعة المستخدمة في قانون الافراد ذوي الاعاقة.

الأهلية Eligibility

لكي يتأهل الطالب للخدمات، يجب أولا أن يتوفر فيه الأهلية. بشكل عام، فقط على الطلاب من لديهم اعاقة والذين قطعا يحتاجون تربية خاصة أن يتفوهوا. وفقا لذلك، بموجب قانون الافراد ذوي الاعاقة فان اعاقة الأفراد يجب ان تؤثر في تعلمهم لدرجة أنهم يحتاجون لتربية خاصة وخدمات مساندة (Sec. 300,7) . بالنسبة لبعض الطلاب ، (في بعض الحالات) فان اعاقتهم ربما لا تتضارب مع تعلمهم . على سبيل المثال: ربما لا يحتاج طالب ذو إعاقة جسدية لخدمات التربية الخاصة تتعلم مهارات الرياضيات: و مع ذلك ، فان نفس الطالب ربما يحتاج لان يتكيف مع التربية البدنية لتنمية المهارة الحركية المناسبة. على أي حال، انك ستجد بأنه تم تحديد العديد من الفئات ذلك أنه من أجل ان

يكون الطالب مؤهلاً، يجب على الاعاقة ان تتداخل مع التعلم أو أنها " تؤثر سلبيا على أداء الطفل التعليمي ".

تتضمن تصنيفات الإعاقة التخلف العقلي، وضعف السمع أو الصمم، واضطرابات اللغة أو الكلام، وضعف البصر أو العمى، والاضطرابات الانفعالية الجدية، والاضطرابات العظمية، والتوحد، والإصابات الدماغية، والاضطرابات الصحية الأخرى، وصعوبات التعلم المحددة، والصمم المصاحب للعمى، والإعاقات المتعددة. جميع هذه الحقول من الإعاقات عُرِّف في الفصل 300,7 من القانون على النحو التالي:

1. التوحد ويعني إعاقة نمائية تؤثر بشكل ملحوظ على الاتصال اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي قبل بلوغ سن الثالثة، بحيث يؤثر التوحد على الأداء التعليمي لدى الطفل سلبيا. ومن بين الخصائص الأخرى المتعلقة بالتوحد تكرار الأنشطة اليومية والحركات النمطية ومقاومة التغييرات البيئية أو التغييرات في الروتين اليومي، والاستجابات غير الطبيعية نحو التجارب الحسية. ولا يشمل التوحد الحالات التي يتأثر فيها الأداء التعليمي للطفل سلبيا الناتج أساسا عن اضطرابات انفعالية جدية.

2. الصمم المصاحب للعمى ويعني وجود ضعف سمعي وبصري متزامن، وما ينتج عن ذلك من صعوبات شديدة في التواصل وغير ذلك من المشكلات التربوية والنمائية التي لا يمكن استيعابها في برامج التربية الخاصة المعدة للأطفال الصم أو المعدة للأطفال المكفوفين.

3. الصمم ويعني ضعف سمعي شديد جدا لدرجة أن الطفل يكون ضعيفا في التعامل مع المعلومات اللغوية من خلال السمع، بإسهاب أو بغير إسهاب، بحيث يؤثر ذلك سلبيا على الأداء التعليمي للطفل.

4. ضعف السمع ويعني حالة ضعف في السمع بشكل دائم أو متقلب تؤثر سلبيا على الأداء التعليمي للطفل ولكن لا تدرج أسفل تعريف الصمم في هذا الفصل.

5. التخلف العقلي ويعني أداء وظيفي عقلي عام دون المتوسط بشكل ملحوظ يصاحبه خلل واضح في السلوك التكيفي يظهر خلال الفترة النمائية، بحيث يؤثر ذلك سلبيا على الأداء التعليمي للطفل.

6. الإعاقات المتعددة وتعني حالات ضعف أو إعاقة متلازمة (مثل التخلف العقلي

– العمى، والتخلف العقلي– الاضطرابات العظمية، وغير ذلك) وهذا التلازم بين حالات الضعف أو الإعاقة يسبب مشكلات تربوية شديدة بحيث لا يمكن استيعابها في برامج التربية الخاصة المعدّة لواحدة من حالات الضعف أو الإعاقة. وهذا المصطلح لا يشمل الصمم المصاحب للعمى.

7. الاضطرابات العظمية وتعني قصور حاد في نمو العظام يؤثر سلبيا على الأداء التعليمي للطفل. ويتضمن هذا المصطلح حالات القصور التي يسببها تشوه خلقي (مثل حنف القدم، وفقدان بعض الأعضاء وغير ذلك)، وحالات القصور التي يسببها مرض (مثل شلل الأطفال، وسل العظام، وغير ذلك)، وحالات القصور التي تنتج عن أسباب أخرى (مثل الشلل الدماغي والبتر والكسور أو الحروق التي تسبب تقلصات).

8. اضطرابات صحية أخرى وتعني امتلاك قوة محدودة أو نشاط أو يقظة بما في ذلك اليقظة المتزايدة نحو المؤثرات البيئية، والتي تنتج في يقظة محدودة فيما يتعلق بالبيئة التربوية، والتي يتسبب فيها مشكلات صحية حادة أو مزمنة مثل الربو أو اضطراب عجز الانتباه أو اضطراب النشاط الزائد المصاحب لعجز الانتباه، والسكري، والصرع، ومرض القلب، والهيموفيليا، والتسمم بالرصاص، وسرطان الدم، والتهاب الكلية، وفقر الدم المنجلي، والتي تؤثر سلبيا على الأداء التعليمي للطفل.

9. الاضطرابات الانفعالية الجدية وتعرّف بما يلي:

المصطلح يعني ظرف يظهر فيه واحد أو أكثر من الخصائص الآتية لفترة طويلة من الزمن ولدرجة ملحوظة تؤثر سلبيا على أداء الطفل التعليمي.

(أ)– عدم القدرة على التعلم التي لا يمكن تفسيرها بعوامل عقلية، أوحسية، أو صحية.

(ب) عدم القدرة على بناء علاقات شخصية مرضية نوعا ما أو المحافظة عليها مع الأقران والمعلمين.

(ج)– إظهار أنواع غير مناسبة من السلوك أو الشعور في الظروف الطبيعية.

(د)– إظهار مزاج عام من الكآبة والحزن.

(هـ)– الميل لتطوير أعراض جسدية أو مخاوف مرتبطة بمشاكل شخصية أومدرسية.

المصطلح كذلك يتضمن فصام الشخصية. كما أن هذا المصطلح لا يشمل الأطفال غير

المتكيفين اجتماعياً، إلا إذا تأكد أن لديهم اضطراب انفعالي مزمن.

10. صعوبات التعلم المحددة وتعني اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها، سواء اللغة المحكية أو المكتوبة، والذي يوضح نفسه في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو إجراء العمليات الحسابية. ويتضمن المصطلح بعض حالات مثل الإعاقات الإدراكية، الإصابة الدماغية، الخلل الوظيفي المخي البسيط، الديسليكسيا، والحبسة الكلامية النمائية. ولا يشمل المصطلح الأطفال ذوي مشكلات التعلم الناتجة بشكل رئيسي عن إعاقات سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي ، أو اقتصادي.

11. اضطراب اللغة أو الكلام ويعني اضطراب التواصل مثل التأتأة، اضطراب النطق، اضطراب اللغة، أو اضطراب الصوت والذي يؤثر سلبيا على أداء الطفل التعليمي.

12. الإصابة الدماغية وتعني اصابة تحدث للدماغ بسبب عوامل مادية خارجية، تنتج خللا وظيفيا كليا او جزئيا، او ضعفا نفسيا- اجتماعيا، او كلاهما، والذي يؤثر سلبيا على أداء الطفل التعليمي. ويطلق هذا المصطلح على اصابات الدماغ المفتوحة او المغلقة التي تنتج ضعفا في واحد او اكثر من النواحي، مثل المعرفة، اللغة، الذاكرة، الانتباه، التعليل، التفكير المجرد، اصدار الاحكام، حل المشكلات، الادراك الحسي، القدرات الحركية، السلوك النفس- اجتماعي، الوظائف الجسدية، معالجة المعلومات، والكلام. ولا يشمل المصطلح اصابات الدماغ الخلقية ، وكذلك اصابات الدماغ الناتجة عن الولادة.

13. ضعف البصر المتضمن العمى ويعني ضعف الرؤيا حتى مع التصحيح، والذي يؤثر سلبيا على أداء الطفل التعليمي. ويتضمن هذا المصطلح كلا من العمى الجزئي والكلي.

ايجاد الاطفال وعدم الرفض Child Find and Zero Reject

ايجاد الاطفال جزء من قانون تعليم الأفراد المعوقين IDEA انبثق عن الحاجة لايجاد الاطفال المؤهلين لخدمات التربية الخاصة والذين لم تنتبه لوجودهم مدارس المقاطعة، هذا الاجراء يؤكد ان كل الاطفال المقيمين في الوكالات التعليمية لهذه الولاية (مثلا المدارس العامة والمدارس الخاصة والوحدات المتوسطة)، والذين لديهم اعاقة بغض النظر عن اعاقتهم، والذين هم بحاجة لخدمات التربية الخاصة، قد حُددوا، عرفوا وقييموا،

وكذلك الطريقة العملية لتحديد اي الاطفال يتلقى خدمات التربية الخاصة ومن لا يتلقاها (Sec,300,220).

كل ولاية يجب ان تطور خطة تتضمن سياسات واجراءات حيث تتعهد الولاية ان "كل الاطفال ذوي الإعاقات، بغض النظر عن تعدد وشدة اعاقتهم والذين يحتاجون لخدمات التربية الخاصة حُددوا، عرفوا، وقييموا، وان تطور وتنفذ طرق عملية لتحديد اي الاطفال يتلقى حاليا خدمات تربية خاصة وايهم لا يتلقاها" (Sec,300,128). هذا الموقف من الولاية يدعم مبدأ عدم الرفض (Turnbull, 1993). تهدف سياسة عدم الرفض الى ان لا يكون هناك طالب عرف كمؤهل للخدمات حسب IDEA مقيد الحرية، وغير مدعوم بتعليم مناسب وعلني (Turnbull, 1993, Underwood & Mead , 1995).

التقييم ، التصنيف ، البديل التربوي

Evaluation, Classification, and Placement

يحدث الاختبار التربوي لاسباب مختلفة تضم 1 – تقييم تقدم الطالب، 2 – تحديد فعالية تقنية او اسلوب التعليم الخاص، 3 – تحديد الاهلية للخدمات الاضافية، و 4 – تخطيط برنامج تربوي للطفل. و بالمثل، على المستوى الحكومي، يحدث التقييم لـ 1 – تحديد ما اذا كان الطفل مؤهلا في اطار واحد او أكثر من فئات الإعاقة الحكومية (مثل تلقي الدعم الحكومي) ، 2 – تحديد المكان التربوي المناسب ضمن مجموعة البدائل التربوية الأقل تقييدا ، 3 – التخطيط للتعليم الفردي للطفل، 4 – تحديد ما اذا تعرف الطفل على اهدافه وغاياته للبرنامج التعليمي 5 – تحديد ما اذا كان الطفل لا يتلقى تعريف لإعاقته الحالية (اعادة تقييم)، أو يتلقى تعريفا أخر.

لهذه الاسباب، يلعب التقييم دورا حاسما في تعليم الطفل ذي الاعاقة. يعرّف التقييم على انه (اجراءات مستخدمة لتحديد ما اذا كان الطفل لديه اعاقة وطبيعة ومدى التربية الخاصة والخدمات المساندة التي يحتاجها الطفل . يشير الاصطلاح للاجراءات المستخدمة انتقائيا مع اي طفل بشكل فردي ولا يشمل اختبارات اساسية او اجراءات مستخدمة مع جميع الاطفال في المدرسة اوالمراحل او الصفوف) (Sec.300.500). كنتيجة للمخرجات متعددة الاوجه للتقييم، قدم قانون تعليم الافراد ذوي الاعاقة عدة ضمانات للتأكيد على ان الاختبار غير المناسب لا يؤدي الى خطأ في التصنيف، الوضع في مكان غير مناسب، برنامج تربوي

غير مناسب، او تعليم غير مناسب (مثلا اذا كان الطفل قد تلقى مسبقا اهداف وغايات).

ينبغي اشراك الوالدين في اي تخطيط لتعليم وتقييم الطفل، وذلك يتحقق من خلال اعلام مسبق وجزء الموافقة الاسرية من قانون الافراد ذوي الاعاقة. اولا، يجب ان يشمل محتوى الإعلام على " تفسير للضمانات الاجرائية المتوفرة للاهل؛ وصف النشاطات المقترحة او المرفوضة من الوكالة (او تفسير لماذا اقترحت الوكالة او رفضت اخذ النشاط)؛ وصف لكل اجراء أواختبار او تسجيل او تقرير تقييمي تستخدمه الوكالة كاساس للاقتراح او الرفض؛ ووصف لاي عوامل اخرى لها علاقة باقتراح او رفض الوكالة " (Sec , 300.505). علاوة على ذلك، يجب ان يكون الإعلام مكتوباً بلغة سهلة يمكن فهمها، ان يكون مكتوب باللغة الأم التي ينطق بها الاهل او طريقة اخرى للاتصال يستخدمها الاهل (ما لم يكن واضحا سيكون القيام به غير مجدي) (Sec, 300.505) ويجب ان يقدم ضمن وقت معقول قبل بدء الدراسة او تغيير التعرّف او التقييم او المكان التربوي المناسب للطفل، او رفض البدء بأي تغيير (Sec,300.504).

ثانيا، من حيث الحصول على اذن الاهل، يجب الحصول على الموافقة قبل المباشرة بالتقييم وقبل البدء بتحديد المكان التربوي المناسب للطفل في برنامج التربية الخاصة (او قبل ان يتلقى اي خدمات مساندة). تشير موافقة الاهل بان يكون الاهل على علم تام بكل المعلومات المتعلقة بالتقييم والبديل التربوي، وان يفهم الاب ويوافق بشكل خطي (Sec,300.500).

بمجرد الحصول على موافقة الاهل للتقييم الاولي، سوف يتابع فريق من الافراد تقييم وتصنيف وتحديد المكان التربوي المناسب للطفل المؤهل. نظرا لاهمية مثل هذه القرارات من قبل فريق متعدد التخصصات، أشار قانون تعليم الافراد ذوي الاعاقة بانه تم اتباع اجراءات شاملة ودقيقة خلال التقييم. اولا، كل الاختبارات وادوات التقييم الاخرى (التي قدمت وأديرت بلغة الطفل الأم او بطريقة اتصال اخرى؛ تم التحقق من صدقها لأهداف محددة ولأي سبب سيتم استخدامها؛ والتي يديرها أشخاص مدربون بما يتوافق مع التعليمات التي يقدمها دليل الأداة) (Sec, 300.532). ثانيا، تشمل الاختبارات وادوات التقييم الاخرى تلك التصاميم لتقييم مجالات محددة للحاجة التعليمية وليس فقط تلك المصممة لتقديم معامل ذكاء عام فردي. ثم انتقاء وادارة الاختبارات لتأكيد أنه عندما يتم ادارة اختبار لطفل لديه اعاقة حسية او يدوية او كلامية، فان نتائج الاختبار تعكس بدقة مستوى تحصيل

واستعداد الطفل. او مهما كانت العوامل الاخرى التي وضع الاختبار لقياسها، بدلا من عكس ضـعف الطفل فـي المهارة الحسـية او اليدوية او الكلامية (باسـتثناء أن تلـك المهارات هي نفسـها العوامل التي وضـع الاختبار لقياسها). لم يتم استخدام اجراء منفرد كمعيار منفرد لتحديد برنامج تعليمي مناسـب للطفل، تم اجراء التقييم من قبل فريق متعدد التخصصات او مجموعة من الاشـخاص تضـم علـى الاقل معلـم او مختص آخر لديـه معرفة في مجال الاشتباه بالإعاقة. يتم تقييم الطفل في كل المجالات المتعلقة بالاشتباه بالإعاقة بما في ذلك – اذا اقتضى الامر – الحالة الصحية والبصرية والسمعية والاجتماعية والانفعالية؛ الذكاء العام؛ الاداء الاكاديمي؛ حالة التواصل؛ والقدرات الحركية (Sec.300.532).

بمجرد اكتمال عملية التقييم، يجب على الفريق متعدد التخصصـات تحديد ما اذا كان الطفـل يمتلك اعاقة ومؤهلا للتربية الخاصـة والخدمات المسـاندة. عقب هـذا القرار، يتم تحديـد الخطـة التربوية الفردية، بالارتكاز على هذه المعلومـات، يتم تحديد البديل التربوي المناسب. كما هو الحال عند تقييم الاطفال المشـكوك بإعاقتهم، يجب على قرارات البديل التربوي أيضـا ان تتوافق مع بيانات تقييمية متنوعة . كما ورد في Sec.300.533 فان اتخاذ أي قرار ينبغي أن:

1 – الاعتمـاد علـى معلومات مـن مصـادر متنوعة، تشـتمل على اختبارات التحصـيل والاستعداد وتوصيات المعلم وحالات جسدية وخلفية ثقافية او اجتماعية والسلوك التكيفي .

2 التأكـد مـن ان تلـك المعلومـات التي تم الحصـول عليها مـن هذه المصـادر موثقة ومدروسة بعناية .

3 - التأكـد من انه تم اتخاذ قرارات البديل التربوي من قبل مجموعة من الاشـخاص، بمـا في ذلك معرفة هؤلاء الأشـخاص بالطفـل، وبمعنى بيانات التقييـم، وبخيارات البديل التربوي.

4 – التأكـد مـن انه تم اتخاذ قرارات البديل التربوي بما يتفق مع قواعد البيئة الاقل تقييدا.

بالاضـافة الى اسـتخدام بيانات التقييم، ينبغي على الفريق متعدد التخصصـات ايضا اخـذ البديل التربوي التعليمي للطفل بعـين الاعتبار بالاعتماد على خطتـه التربوية الفردية والقـرب من منزل الطفل. بعبـارة اخرى ، " الا اذا تطلبت الخطة التربوية الفردية للطالب

ذي الاعاقة بعض الترتيبات الاخرى، انه ينبغي تعليم الطفل في المدرسة التي سيدرس فيها اذا كان من غير المعوقين " (Sec.300.552)، ينبغي تحديد اخر بديل تربوي تعليمي للطفل على الاقل سنويا (Sec.300.552)، وينبغي على اي اعادة تقييم مكاملة ان "تجرى كل ثلاث سنوات، او اكثر تكرارا اذا كانت الظروف تسمح بذلك او اذا كان اهل الطفل او المعلم يطلب تقييم" (Sec.300.554).

لدى الاهل الذين لا يوافقوا على التقييم الذي تجريه المدرسة الحق بتقييم مستقل، على اي حال، قد تبادر المدرسة بعقد جلسة استماع من اجل توضيح ان تقييمها كان مناسبا. " اذا كان القرار النهائي هو ان التقييم مناسب، يبقى للاهل الحق بتقييم تعليمي مستقل، ولكن ليس على نفقة الدولة " (Sec.300.503). بالاضافة الى ذلك، اذا طلب الاهل معلومات عن التقييم المستقل، سوف تقدم المدرسة لهم معلومات حول مكان الحصول على التقييم المستقل.

التعليم المناسب والخطة التربوية الفردية

Appropriate Education and the IEP

يشير التعليم الحكومي المجاني المناسب لتقديم التربية الخاصة والخدمات المساندة للطلبة ذوي الاعاقة (مجانا) على نفقة الدولة وتحت أشراف وادارة حكومية (Sec.300.8). ويشمل التعليم الحكومي المجاني المناسب الطلاب ذوي الاعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة والمدارس الاساسية والمدارس الثانوية. ينبغي على كل ولاية التأكد ان التعليم الحكومي المجاني المناسب متوفر لجميع الاطفال ذوي الاعاقة الذين تتراوح اعمارهم من 3 حتى 21سنة داخل حدودها. على الرغم من ان هذا يشمل مجموعة واسعة من الاعمار، فان شروط معينة تتعلق بالولايات تقدم التعليم الحكومي المجاني المناسب للاطفال ذوي الاعاقة بالمراحل العمرية 3، 4، 5، 18، 19، 20، 21 سنة. وفقا لقانون تعليم الافراد ذوي الاعاقة، حدد البند 300.300 بأن " اذا طالب قانون الولاية او امر المحكمة الولاية بتقديم تعليم للاطفال ذوي الاعاقة في اي فئة اعاقة من اي مجموعة عمرية، يجب على الولاية جعل التعليم الحكومي المجاني المناسب متوفرا لجميع الاطفال ذوي الاعاقة من نفس الفئة العمرية الذين لديهم تلك الاعاقة ". بالاضافة الى ذلك، اقر قانون تعليم الافراد ذوي الاعاقة بان " اذا قدمت وكالة حكومية تعليم لاطفال غير معوقين في اي من هذه الفئات العمرية، لا بد لها من جعل

التعليم الحكومي المجاني المناسب متوفرا على الأقل لعدد مناسب من الأطفال ذوي الاعاقة من نفس الفئة العمرية.... وإذا قدمت وكالة حكومية تعليم لـ 50% او اكثر من اطفالها ذوي الاعاقة في اي فئة اعاقة عن اي من هذه الفئات العمرية، لا بد لها من جعل التعليم الحكومي المجاني المناسب متوفرا لجميع اطفالها ذوي الاعاقة من نفس الفئة العمرية الذين لديهم تلك الاعاقة".

أخيرا، اتى ضمن هذا النص، " لا يطلب من الولاية توفير تعليم حكومي مجاني مناسب للأطفال ذوي الاعاقة في واحدة من هذه المجموعات العمرية اذا كان قانون الولاية يحظر صراحة، لا يأذن، انفاق المال الحكومي على تقديم التعليم المجاني للطلبة العاديين ضمن تلك المجموعة العمرية..... او اذا كانت المتطلبات لا تتناسب مع اوامر المحكمة التي تدير نص التعليم الحكومي المجاني المناسب للطلبة ذوي الاعاقات في الولاية (Sec.300.300).

كجزء من التعليم الحكومي المجاني المناسب: يقصد من التربية الخاصة التعليمات المختلفة (التعليمات المصممة بشكل خاص) عن التعليمات المقدمة للتعليم العادي في الصفوف التي تصف الحاجات الفريدة للطفل. علاوة على ذلك، المصطلح يتضمن امراض الكلام او التعليم المهني، او اي خدمات مساندة اخرى (اذا كانت الخدمات تتألف من تعليمات مصممة بشكل خاص) والتي لا تكلف الاهل ماديا، لتلبية الحاجات الفريدة للطفل ذي الاعاقة (Sec.300.17).

تغطي الخدمات المساندة نطاقا واسعا من خدمات التعليم الحكومي المجاني المناسب التي تتضمن أمراض الكلام والسمع والخدمات النفسية والمعالجة البدنية والمهنية والاستجمام (بما في ذلك الاستجمام العلاجي) والكشف الأولي وتقييم الإعاقات عند الأطفال، الخدمات الارشادية (بما في ذلك الارشاد التأهيلي والارشاد الأسري والتدريب) والخدمات الطبية لغايات التشخيص والتقييم. وتتضمن الخدمات المساندة كذلك خدمات الصحة المدرسية وخدمات العمل الاجتماعي في المدارس بالإضافة إلى تدريب وارشاد الآباء (Sec.300.16). وفي الخاتمة، يأتي النقل ضمن البند 300.16 كجزء من الخدمات المساندة، يعرف النقل على أنه أي انتقال من وإلى مدرسة وبين المدارس؛ في وحول البنايات المدرسية؛ والتي تستخدم معدات متخصصة (مثل الحافلات الخاصة أو المعدلة والمصاعد والسلالم)، عند الحاجة من أجل توفير نقل خاص للطفل المعوق.

إن من بين أهم الوثائق التي تتعلق بحقوق الطفل الذي يتلقى خدمات التربية الخاصة هي الخطة التربوية الفردية حيث يجب تطوير الخطة التربوية في اجتماع "في غضون ثلاثين يوما من موعد تحديد أن الطفل يحتاج تربية خاصة وخدمات مساندة" (Sec.300.343)، بحيث تقدم نسخة عن الخطة إلى ذوي الطفل بناء على طلبهم (Sec.300.345).

وبموجب قانون تربية الأفراد المعوقين المنقح 2004، يجب أن تتضمن الخطة التربوية الفردية ما يلي:

1. بيان عن مستوى التحصيل الأكاديمي والأداء الوظيفي الحالي للطفل.

2. بيان عن الأهداف السنوية الاجرائية بما في ذلك الأهداف الوظيفية والأكاديمية المعدة من أجل:

- تلبية احتياجات الطفل التي تنتج عن إعاقته وذلك لتمكين الطفل من الانخراط وإحراز تقدم في منهاج التربية العامة.

- تلبية كل الاحتياجات التربوية الأخرى التي تنتج عن إعاقة الطفل.

3. فيما يتعلق بالأطفال المعوقين الذين يتلقون تقييمات بديلة تتوافق مع معايير التحصيل البديل، يجب تقديم وصف عن الأهداف قصيرة المدى.

4. وصف عن:

- كيف سيقاس تقدم الطفل نحو الأهداف السنوية الموصوفة في (34CFR300.320(a)2).

- متى ستقدم التقارير الدورية عن التقدم الذي يحرزه الطفل نحو الأهداف السنوية (مثل استخدام التقارير النصف فصلية أو دورية أخرى، بالتزامن مع اصدار بطاقات التقرير).

5. بيان عن التربية الخاصة والخدمات المساندة والأدوات الداعمة، اعتمادا على البحث المستند على الأقران قدر الإمكان يقدم إلى الطفل أو نيابة عن الطفل.

6. بيان عن أماكن الإقامة التي تناسب الفرد والتي تعد لازمة لقياس التحصيل الأكاديمي والأداء الوظيفي للطفل فيما يتعلق في التقييمات الحكومية والتقييمات على نطاق المقاطعة تماشيا مع الفصل 612 (16) (a) من القانون؛ وفي حال حدد فريق الخطة

التربوية الفردية وجوب خضوع الطفل لتقييم بديل بدلا من التقييم الحكومي أو على نطاق الإقليم، يجب بيان سبب ملاءمة التقييم البديل الخاص للطفل.

كما تتطلب الخطة التربوية الفردية توفير معلومات عن الخدمات الانتقالية التي سيتم توفيرها للطالب، وذلك بالأخذ بعين الاعتبار اهتمامات وتفضيلات الطالب حيث غالبا ما لا يبدأ ذلك إلا بعد تنفيذ الخطة التربوية الفردية عند بلوغ الطفل سن السادسة عشرة أو أكبر وذلك بحسب ما يقرره ويحدده فريق الخطة التربوية سنويا.

وبذلك فالخطة التربوية الفردية يجب أن تشتمل على أهداف مناسبة قابلة للقياس بعد المرحلة الثانوية تستند على التقييمات الانتقالية فيما يتعلق بالتدريب والتربية والتوظيف والمهارات الاستقلالية والخدمات الانتقالية (بما في ذلك مساقات دراسية) اللازمة لتقييم الطفل في بلوغه هذه الغايات ((Sec300.32(b)). ويقصد ببيانات الانتقال هذه أن تتضمن بيانات حول من سيقدم الخدمات نظرا لأن خدمات الانتقال يقصد بها مجموعة متناسقة من النشاطات المقدمة للطالب ومصممة ضمن عملية توجيه النتائج تدعم الانتقال من النشاطات المدرسية إلى النشاطات بعد مرحلة المدرسة بما يتضمن التعليم الجامعي والتدريب المهني والتوظيف المتكامل (الذي يتضمن التوظيف المدعوم) والتعليم المستمر وخدمات البالغين والعيش المستقل أو المشاركة الاجتماعية (Sec300.18).

وفي النهاية، ينبغي أن يشترك عدد من المشاركين بالمعلومات في اجتماع الخطة التربوية الفردية:

- ذوي الطفل؛
- ليس أقل من مدرس عادي واحد للطفل (في حال شارك الطفل أو كان من المحتمل أن يشارك في بيئة تربوية اعتيادية)؛
- ليس أقل من مدرس تربية خاصة واحد للطفل، أو حسب ما تدعو الحاجة، ليس أقل من قائم على التربية الخاصة للطفل؛
- ممثل وكالة حكومية (لديه مؤهلات ومعرفة محددة وخاصة)؛
- فرد يستطيع تفسير التطبيقات التعليمية المترتبة على نتائج التقييم والذي ربما يكون أيضا أحد أعضاء القائمة الآخرين؛

- اشخاص آخرين يمكن للأهل أو الوكالة الحكومية اختيارهم (أو أفراد آخرين لديهم المعرفة أو الخبرة بحالة الطفل) منهم كادر الخدمات المساندة حسب الحاجة.
- الطفل المعوق اذا كان ذلك ممكنا(Sec.300.321(a)) .

فيما يتعلق بالطفل المعوق الذي تم تقييمه لأول مرة، يجب على الوكالة الحكومية التأكد من مشاركة عضو من فريق التقييم في الاجتماع، أو التأكد من حضور ممثل الوكالة الحكومية، أو مدرس الطفل، أو شخص آخر في الاجتماع، بحيث تتوافر لدى حاضر الاجتماع المعلومات عن إجراءات التقييم المستخدمة مع الطفل وأنه معتاد على نتائج التقييم (Sec.300.344) .

البيئة الأقل تقييدا The Least Restrictive Environment

يقوم مبدأ البيئة الأقل تقييدا على التأكد من أن الأطفال المعوقين يحصلون على التعليم، إلى أقصى درجة ممكنة، بالتشارك مع الأطفال غير المعوقين، وبالإضافة إلى ذلك، يجب وضع الطلاب المعوقين في غرف صفية خاصة أو مدارس معزولة (أي بعيدة عن البيئة التعليمية الاعتيادية) "وذلك يكون فقط عندما تحول طبيعة أو شدة الإعاقة في صفوف التربية النظامية ذات المساعدات والخدمات الإضافية دون تحقيق نتائج مرضية" (Sec300.550) . وبعبارة أخرى، يجب اتخاذ إجراءات في مكانها من أجل ضمان مشاركة الطلاب المعوقين، إلى أقصى درجة ممكنة، في برامج التربية العادية وكذلك توفر سلسلة متصلة من البدائل التربوية (Sec.300.227 and Sec.300.551) .

لا يتطلب الأمر وجود الوكالة الحكومية عندما تتعلق المسألة بوضع ذوي الطفل إياه في مدرسة خاصة... وذلك من أجل دفع المال مقابل حصول الطفل على التعليم في مدرسة خاصة (Sec.300.403) .

وينص هذا الفصل أيضا على خضوع أي اختلافات بين الآباء والمدرسة فيما يتعلق بتوفير الخدمات التعليمية المناسبة أو أي مسائل تتعلق بدفع المال للمدرسة الخاصة إلى إجراءات المحاكمة العادلة (Sec.300.403) .

مشاركة الآباء Parent Participation

نظراً لأن الآباء يمثلون جزءاً كبيراً من حياة طفلهم، فيجب أن تكون الالتماسات التي تقدم إلى الآباء دائماً في إطار الاحترام والاعتبار. وبشكل خاص بالإشارة إلى الاحتياجات التعليمية لطفلهم. قبل إقرار القانون، كان دور الآباء أكثر من مجرد كلام أثناء عملية صنع القرار في الوكالات الحكومية (Turnbull, 1993). وبإقرار قانون تعليم الأفراد المعوقين، ينخرط الآباء بشكل أكثر بكثير في القرارات التي تتعلق بتعليم طفلهم والتي تنتج في عملية تعاونية كبيرة. وقد حدد قانون تعليم الأفراد المعوقين أنه ستتخذ الخطوات اللازمة لضمان حضور أحد الوالدين أو كلاهما أو الأوصياء الشرعيين في الاجتماعات التي تتعلق بالاحتياجات التعليمية لطفلهم. وفوق ذلك، يحدد قانون تعليم الأفراد المعوقين إجراءات مثل "إبلاغ الوالدين عن الاجتماع بوقت مبكر بما يكفي لضمان توفير فرصة لهما للحضور باتفاق متبادل حول الزمان والمكان" (Sec.300.345). وبالإضافة لذلك، ترسل الملاحظة للوالدين (بحيث يجب أن تتضمن الهدف والوقت ومكان الاجتماع وهوية الحضور). وفي حال لم يستطع أي من الوالدين حضور الاجتماع، يجب أن تستخدم المدرسة أساليب أخرى للتأكد من مشاركة الوالدين بما في ذلك المكالمات الهاتفية أو المؤتمرات عبر الهاتف (Sec.300.345).

وأخيراً، عندما لا يحضر الوالدان إلى أي اجتماع، يجب أن تحتفظ المدرسة بسجل من محاولاتها ترتيب اجتماع يتفق عليه الطرفان من حيث المكان والزمان بالإضافة إلى نسخ من المراسلات المرسلة إلى الوالدين وأي ردود راجعة. يحفز قانون تعليم الأفراد المعوقين إدارة المدرسة أيضاً على اتخاذ خطوات مثل زيارة الوالدين في العمل أو المنزل.

العملية المستوفية Due Process

تم تضمين الأساليب الإجرائية للعملية المستوفية في قانون تعليم الأفراد المعوقين للتأكد من استعانة الآباء في حال فشلت المدارس في تحقيق التزامها التعليمي (مثل التعليم الملائم). تمثل العملية المستوفية الإجرائية مجموعة إجراءات تتيح الفرصة أمام الآباء لتقديم شكاوى فيما يتعلق بالتقييم والتصنيف والبديل التربوي أو توفير تعليم ملائم مجاني، حيث يتم تقديم هذه الشكاوى أمام مسؤول جلسة استماع نزيه أثناء جلسة استماع نزيهة للعملية المستوفية يحظى الآباء فيها بحق تقديم دليل وطلب حضور شهود (Sec.1415).

وفي حال انطوت القضية التي يقف عليها مسؤول جلسة الاستماع على تقييم غير منصف، فلابد من النظر في التقييم من قبل وكالة حكومية في أي قرار يتم اتخاذه فيما يتعلق بالتعليم المجاني العام للأطفال. ويمكن أن يتم طرح القرار على اعتبار أنه دليل أو شاهد في جلسة استماع... وفي حال التمس مسؤول جلسة الاستماع تقييم تعليم مستقل على هيئة جزء من جلسة استماع، فلابد أن تكون كلفة التقييم أتعابا عامة. وأخيرا، ينص الفصل 330.503 على "في أي وقت يكون أي تقييم ملائم على نفقة الحكومة، تكون الفئة التي يندرج أسفلها التقييم، بما في ذلك مكان التقييم وكفاءة القائم على التقييم الفئة ذاتها التي تستخدمها الوكالة الحكومية عند إصدار تقييم".

في بعض الحالات، تنطوي القضية التي يقف عليها مسؤول جلسة استماع على التصنيف أوالبديل التربوي أوالتعليم غير المناسب أو قضية البيئة الأقل تقييدا، وفي هذه القضايا، يبقى الطفل في بديله التربوي الحالي الذي يعلق نتيجة جلسة الاستماع، ما لم يوافق الوالدان والوكالة الحكومية على خلاف ذلك. وفي حالات خاصة مثل تلك التي يسمح للطفل فيها بداية بالتسجيل في مدرسة؛ مع موافقة ذويه، يجب وضع الطفل في برنامج مدرسي عام حتى انتهاء جلسات الاستماع (Sec.300.513).

الموثوقية والخصوصية Confidentiality and Privacy

يتمتع ذوي الأطفال الذين لديهم إعاقات محددة بحق الاحتفاظ بموثوقية أية معلومات محددة على المستوى الشخصي بشأن الطفل. ويجب الحصول على موافقة الوالدين قبل كشف أية معلومات شخصية لأي شخص ما عدا مسؤولين الوكالات المشاركة في جمع أو استخدام المعلومات. إضافة إلى ذلك، يحظى الوالدان بفرصة التحقيق بومراجعة جميع سجلات التعليم التي تتعلق بالتصنيف والتقييم والبديل التربوي للطفل، وكذلك توفير التعليم المجاني الملائم للطفل (Sec.300.502).

وفي حال رغب الوالدان بمراجعة المعلومات التي تنطوي أيضا على طفل آخر، فلابد أن تتأكد المدرسة من أن الوالدين يراجعان فقط المعلومات التي تتعلق بطفلهما، أو أن يتم إعلامهما بتلك المعلومات المحددة. وفي حال اعتقد أحد الآباء أن المعلومات التي تحملها السجلات التعليمية غير دقيقة أو مضللة أو تسيء لخصوصية طفلهما، يحق للوالدين أن يطالبا المدرسة بتعديل المعلومات. وبذلك ستقرر المدرسة بدورها أن تعدل المعلومات في

غضون فترة معقولة من تلقيها الطلب (Sec.300.567).

وفي بعض حالات عدم الاتفاق بين المدرسة والوالدين فيما يتعلق بالمعلومات التي تحتويها سجلات الطفل، يحق لكلا الطرفين بدء جلسة استماع. على سبيل المثال، في حال رفضت المدرسة تعديل المعلومات التي طلب الوالدان تعديلها، يجب إعلام الوالدين بالرفض، ونصحهما بحقهما في جلسة استماع. تهدف جلسة الاستماع إلى تزويد كلا الطرفين بفرصة تحدي المعلومات الموجودة في سجلات التعليم للتأكد من أنها غير دقيقة أو مضللة أو تسيء إلى خصوصية أو حقوق الطفل، وفي حال كانت نتائج جلسة الاستماع تشير إلى عدم دقة المعلومات أو تضليلها أو إساءتها إلى خصوصية الطفل، يكون على المدرسة تعديل المعلومات وفقا للجلسة وبالتالي إخبار الوالدين خطيا.

تتحمل الدولة في إعداد ووضع إجراءات الموثوقية والخصوصية المسؤولية عن حماية الموثوقية لأية معلومات شخصية محددة تم جمعها أو استخدامها أو الحصول عليها. ويكون على المدارس، على المستوى المحلي، حماية الموثوقية لأية معلومات شخصية محددة عند جمعها وتخزينها والاحتفاظ بها. ويكون على أحد المسؤولين في كل مدرسة تحمل مسؤولية التأكد من الموثوقية لأية معلومات شخصية محددة، وتحتفظ كل وكالة مشاركة بقائمة للأسماء والأماكن التي تخص هؤلاء الموظفين ضمن الوكالة التي يحق لها الكشف عن أية معلومات شخصية محددة (Sec.300.572).

استخدام الخطة التربوية الفردية في صف الدمج
USING THE IEP IN THE INCLUSIVE CLASSROOM

هدف الخطة التربوية الفردية Purpose of an IEP

يعتبر الهدف الأساسي للخطة التربوية الفردية هو التأكد من أن الطلاب المعوقين يحصلون على تعليم ملائم، وهو التعليم الذي قد لاقى موافقة جميع الأطراف المعنية بالطالب مثل الآباء والمدرسين والأخصائيين الاجتماعيين واختصاصيي النطق. ولكن كتابة عناصر الخطة التربوية الفردية لا تضمن توفير تعليم ملائم للطالب. يعتبر بعض الطلاب أن أهداف الخطة التربوية الفردية غير مكتوبة بوضوح أو أنها غامضة جدا من حيث الاستخدام. وفي بعض الحالات، قد يكون لدى الآباء آمال خيالية أو عريضة نحو طفلهم

حيث لا يمكن للطفل أن يحقق أهداف الخطة التربوية الفردية.

تنطوي الخطة التربوية الفردية بموجب تطويرها خلال اجتماع خطة التعليم الفردي على أهداف أخرى. حيث أشار بيرنجلو وجولياني (Pierangelo & Giuliani, 2007) الى أن الخطة التربوية الفردية أداة اتصال بين المدرسة والأباء مما يتيح للآباء المشاركة في عملية تعليم طفلهم مما يوفر لهم أيضاً فرصة لمناقشة وحل الفروقات في تعليم طفلهم، وكذلك تقدم لهم وثيقة خطية تصف التزامات جميع الآباء المعنيين، ويمكن أن تستخدمها الهيئات الحكومية للتأكد من أن المدارس تلبي أجزاء محددة من قانون تعليم الأفراد المعوقين، مما يتيح للآباء الوسائل التي سيتم بها مراقبة التقدم نحو تحقيق أهداف وغايات الخطة. وبالرغم من عدم كونها عقداً بحد ذاتها، إلا أن الخطة التربوية الفردية تعمل على أنها أداة إدارة لبرنامج الطالب.

محتوى الخطة التربوية الفردية Content of the IEP

على ضوء ما تم ذكره آنفاً، يجب أن تتضمن الخطة التربوية الفردية العناصر التالية: بيان لمستوى التحصيل الأكاديمي والأداء الوظيفي للطالب؛ بيان عن الأهداف السنوية القابلة للقياس، بما في ذلك الأهداف الأكاديمية والوظيفية (متضمنة الاساسيات التي تسمح للطالب بالتقدم في المنهج العام العادي وتلبي حاجاته الخاصة الناتجة عن الإعاقة) ؛ وما يتعلق بالطلاب الذين يحصلون على تقييمات بديلة تتماشى ومعايير الولاية، وصف الأهداف قصيرة المدى؛ وكيفية مراقبة التقدم وكيفية كتابة التقارير؛ التربية الخاصة والخدمات المساندة ومساعدات إضافية؛ وأية تكييفات فردية مناسبة ضرورية لقياس التحصيل والأداء الوظيفي للطالب فيما يتعلق بالتقييم على مستوى الولاية والمقاطعة.

كتابة الأهداف الاجرائية وغايات ومعايير الخطة التربوية الفردية Writing Measurable Goals, Objectives, or Benchmarks for an IEP

لابد أن تلبي الأهداف القابلة للقياس احتياجات الطلاب وتتيح للطالب التقدم في منهاج التعليم العام وأن تلبي أيضاً أية احتياجات أخرى تكون نتيجة للإعاقة. عند تحديد الأهداف السنوية القابلة للقياس، قم باستخدام المعلومات التالية لكي تساعدك في كتابة الأهداف

والمعايير والأهداف قصيرة المدى:

1. حدد المهارات الوظيفية أو الأكاديمية التي يحتاج الطالب أن يطورها أو يستند عليها. يجب أن تتعلق الأهداف والمعايير والأهداف قصيرة المدى باحتياجات الطالب التي تتعلق بإعاقته وذلك لأن الإعاقة تتدخل بالقدرة على المشاركة وإحراز تقدم في منهاج التعليم العام.

2. استخدم المستويات الحالية للأداء على صورة نقاط بدء. تحدد نتائج الاختبار المستويات الحالية ويتم إتمام المشاهدات خلال تقييم الأهلية. وفي حال كان لدى الطالب خطة تربوية فردية سابقة، يمكن الحصول على المستويات الحالية من نتائج الاختبارات أو المشاهدات التي تم إتمامها أثناء السنة الدراسية.

3. تحديد مقدار التقدم الذي يستطيع الطالب انجازه للعام المقبل. بعبارة اخرى، فريق الخطة التربوية الفردية سيحدد اي مهارات: معرفة؛ وسلوك- استنادا على حاجة الطالب- يستطيع الطالب انجازها في العام القادم. فريق الخطة سيحدد عدد الاهداف الضرورية اللازمة لتلبية حاجة الطلبة استنادا على طبيعة اعاقته. ما هو اعلى مقدار وما هو اقل مقدار كافي؟. في بعض الحالات يطلع الفريق على تقرير الخطة التربوية الفردية السابق ليعرف مقدار التقدم الذي احرزه الطالب في العام السابق، وذلك بالنسبة لاتحاد الاطفال ذوي الحاجات الخاصة Federation for Children with Special Needs، من الافضل اختيار الاهداف التي ستحدث تغييرا ملموسا. اذا وجد اهداف كثيرة سيكون صعب على الطالب احداث تقدم في مجال كل هدف" (P.3).

عند كتابة اهداف قابلة للقياس، اقترح جبس و ديشز (Gibbs and Dyches, 2007) أن تشمل العناصر الاربع الاتية:

1. الظرف- تحت اي ظرف سيؤدي الطالب المهمة المطلوبة منه؟ المثال يجب ان يتضمن التصريح الذي يشير الى المواد او الأوضاع مثلاً "يعطى الطالب سؤال 20 رقم من خانتين دون تلقين" او "أن يعطى الطالب قطعة من 400 كلمة للصف الخامس".

2. السلوك- اي مهارة اوسلوك سيؤديه الطالب خلال المهمة؟ المثال يجب ان يتضمن سلوك ملاحظ ويمكن قياسه مثلا "نينا ستعد الاشياء لفظيا" "كيشا ستكتب الاجابة الصحيحة" أو "لونغفورد سيقرأ بصوت عال".

3. المحك- ما هو المحك لتحقيق الاهداف؟ المثال قد يحتوي عبارات قياس النسبة المئوية "80% دقة": ارقام صحيحة "15 كلمة تمت تهجئتها"، معدل "اقرأ 20 كلمة صحيحة بالدقيقة"، نوعية أداء "الجلوس الجيد في المقعد خلال دقيقتين قبل رن الجرس"، أو المدة "العمل بهدوء خلال 10 دقائق".

4. المحاولات- كم مرة يجب على الطالب أداء المهمة بمستوى المحك المطلوب؟ مرة؟، مرتين؟ مرتين في ثلاثة أيام؟

بالاضافة لذلك، بعض الاهداف قد تتضمن عبارات تشير الى التعميم او تحديث المهارة خلال الفترة الزمنية (Gibbs & Dyches 2007). هذه العبارات قد تذكر ان الطالب سيكمل المهمة بشكل مستقل عن مساعدة معلمه، في اوضاع مختلفة، او من غير ارشادات المعلم. في بعض الحالات الاهداف نفسها قد تكون كافية لخطة الطالب؛ في حالات اخرى المعايير والاهداف قصيرة المدى ستُكتب لأهداف اخرى معينة.

يتطلب قانون تعليم الأفراد المعوقين استخدام المعايير والاهداف قصيرة المدى للطلبة الذين يتلقون تقييم بديل والذي يتوافق مع معايير الولاية. من جانب اخر: الاهداف الاجرائية، كما وصف اعلاه، تكفي. المعايير والاهداف قصيرة المدى تبين خطوات مؤقتة لازمة لتحقيق الاهداف.

المعايير يمكن اعتبارها كعبارة تقريبية لازمة لتحقيق الاهداف مع نهاية الاطار الزمني المحدد بتاريخ معين، (مثلاً في 5 اسابيع، في 10 اسابيع، بحلول يناير، بحلول مايو). هذه يمكن كتابتها كمستويات متزايدة من الدقة (50%, 60%, 70%)، او ارقام اشياء متزايدة (5 مسائل، 10 مسائل، 20 مسألة) ازدياد مستوى التعميم (عدد بدقة التغيير في الصف، عدد بدقة التغيير بالمنزل، عدد بدقة التغيير بالسوق المحلي)، اوزيادة مستوى تخفيض المساعدة (مع ارشادات المعلم المكتوبة، مع جزء من ارشادات المعلم المكتوبة، من غير ارشادات المعلم) (Gibbs and Dyches ,2007) مثلاً، الاهداف السنوية لاحصاء التغيير قد تكون:

اذا اعطي ارباع (خمس عشرون سنتاً)، ودايمات (عشر سنتات)، ونيكل (خمس سنتات)، ومجموعة من السنتات؛ سيكون على مايكل ان يحسب بدقة مقدار الفكة اللازمة لخمس مرات مقدار الدولار او اقل بمقدار دقة يبلغ 95%، في 3 من 5 ايام.

المعايير للأهداف قد تمتد لأكثر من اربعة فترات معيارية (في نهاية الفترة الرابعة من

المتوقع ان ينجز مايكل اهداف المهمة) ، وتبدو الفترات كالاتي:

1. في نهاية الفترة المعيارية الاولى ، واعطي مايكل ارباع دايمات ونيكلات وسنتات، مايكل سوف يحسب بدقة مقدار الفكة اللازمة لخمس مرات مقدار الدولار او اقل بمقدار دقة يبلغ 70%. في3 من 5 ايام.

2. في نهاية الفترة المعيارية الثانية ، واعطي مايكل ارباع دايمات ونيكلات، مايكل سوف يحسب بدقة مقدار الفكة اللازمة لخمس مرات مقدار الدولار او اقل بمقدار دقة يبلغ 80%. في3 من 5 ايام.

3. في نهاية الفترة المعيارية الثالثة، واعطي مايكل ارباع دايمات ونيكلات وسنتات، مايكل سوف يحسب بدقة مقدار الفكة اللازمة لخمس مرات مقدار الدولار او اقل بمقدار دقة يبلغ 90% ، في3 من 5 ايام.

هذه المعايير قد تكتب كذلك باستخدام عبارات حول زيادة هذه الاشياء المعطاة، او زيادة مستوى تقليل المساعدة، او زيادة مستوى التعميم.

كذلك نفس الشيء بالنسبة للمعايير والاهداف قصيرة المدى يمكن اعتبارها كعبارة تعكس المهارات الفرعية للمهمة او الهدف، وكلما تحكم الطالب بهذه المهارات كلما تحرك قدماً لتحقيق الهدف. باستخدام مثالنا السابق لعد الفكة الاهداف قصيرة المدى ستبدو كالاتي:

1. اذا اعطي مايكل ارباع دايمات ونيكلات وسنتات، مايكل سوف يحسب بدقة مقدار الفكة اللازمة لخمس مرات مقدار 25 سنت او اقل بمقدار دقة يبلغ 95%. في3 من 5 ايام

2. اذا اعطي مايكل ارباع دايمات ونيكلات وسنتات، مايكل سوف يحسب بدقة مقدار الفكة اللازمة لخمس مرات مقدار 50 سنت او اقل بمقدار دقة يبلغ 95%. في3 من 5 ايام

3. اذا اعطي مايكل ارباع دايمات ونيكلات وسنتات، مايكل سوف يحسب بدقة مقدار الفكة اللازمة لخمس مرات مقدار 75 سنت او اقل بمقدار دقة يبلغ 95%. في3 من 5 ايام.

تغيير او تعديل الاهداف، والمعايير للخطة التربوية الفردية
Changing or Modifying Goals, Objectives, or Benchmarks for an IEP

اذا كانت التغييرات مطلوبة بعد اجتماع الخطة التربوية الفردية السنوي، هل على المدرسة عقد اجتماع للخطة؟ بالنسبة لادارة التعليم الامريكية (2006)، اذا كان هناك تغيير على الخطة التربوية الفردية للطفل بعد اجتماع فريق الـ IEP السنوي للعام المدرسي، ذوي الطفل المعاق والوكالات العامة قد يوافقوا على ان لا يعقدوا اجتماع فريق الـ IEP للاهداف لصنع هذه التغييرات، وبالمقابل قد يطور وثيقة مكتوبة لتعديل وتطوير الـIEP الحالي (P.4). على كل حال، الوكالة العامة (المدرسة) يجب ان تتأكد ان فريق الـ IEP للطفل قد اعلموا بهذه التغييرات. عند الطلب، يجب ان يزود الوالدين بنسخة الـ IEP منقحة.

استخدام الـ IEP في صف الدمج
Using the IEP in the Inclusive Classroom

يستطيع المعلمون عمل عدة خطوات لجعل الخطط التربوية الفردية في الغرف الصفية. جميعها تبدأ خلال مرحلة التخطيط، يجب على المعلمين دوما دمج اهداف الـIEP ، غاياتها، ومعاييرها في خططهم قدر الإمكان. بالنسبة لمعلمي التعليم التعاوني دمج الخطط التربوية الفردية في خطط التدريس يحدث من خلال التخطيط التعاوني، حتى يصبح كلا المعلمين على معرفة بالاهداف، المعايير، الغايات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقات وكذلك التكييف.

في صفوف الدمج، يجب على المعلمين التأكد ان الطلبة ذوي الإعاقات يعملون لتحقيق الاهداف والغايات خلال اليوم الدراسي، وكذلك على المعلمين مراقبة التقدم في صفوف الدمج ليتأكدوا من ان الطلبة يحرزون تقدما لتحقيق اهدافهم تزامنا مع التقدم في المنهاج العام. احدى طرق مراقبة تقدم الطلاب حسب اهداف الـ IEP هي من خلال استخدام نماذج الـ IEP والذي يمكن استخدامه في عدة اوضاع مختلفة (Cheney, 2000). هذه النماذج تستخدم الفئات الاتية: الغايات، مصادر المعلومات، جداول المجموعات، المسؤولية الشخصية، وموعد الاداء.

اوصى ليندبيرج ورفاقه (Lindberg, Walker-Wied, and Forjan, Beckwith, 2006) ان يستخدم المعلمون شكل نموذج يسمى نقطة الـ IEP . نقطة IEP تضع في قائمة كل

مما يلي: الاهداف والغايات، معلومات الاختبار، ملاحظات موجزة حول السلوك، المستوى الحالي للأداء، الخدمات المتعلقة بالموضوع، ومجال فارغ لتسجيل مقدار التقدم لكل هدف او غاية. هذه النقطة يمكن استخدامها للتخطيط للدروس وتقسيم مجموعات الطلاب بنفس طريقة اهداف الـ IEP. هؤلاء اوصوا كذلك بتطوير طريقة سهلة الاستخدام لتسجيل التقدم الذي يحرزه الطلبة، وكذلك تسجيل ملاحظات على بطاقة البيان او على دفتر الملاحظات.

اخيرا، عدد من المواقع الالكترونية للولاية والاتحاد الحكومي متوفرة وتزود بمعلومات حول الـ IEP. لقد ادرجنا قائمة هنا حيث يستطيع القارئ أن يتعرف على نموذج للولاية التي يدرّس بها:

1. يمكن ايجاد U.S. Department of Education(DOE) sample IEP form تحت الرابط الاتي http://idea.ed.gov/static/modelform

2. معلومات اكثر حول عمليات ونماذج الـ IEP يمكن ايجادها تحت العنوان المهم "Individualized Education Program IEP" وتوجد تحت الرابط : http:// idea. ed.gov/explore/home

3. يقدم National Dissemination Center for Children with Disabilities NICHCY نظرة شاملة حول عمليات ونماذج IEP تحت الرابط الاتي : /nichcy.org/Laws IDEA/Pages/BuildingTheLegacy.aspx

4. يمكن ايجاد Massachusetts Department of Education IEP model and annotated تحت الرابط الآتي: /http://www.doe.mass.edu/sped/iep

5. يمكن ايجاد New Jersey Department of Education IEP model and annotated تحت الرابط /http://www.state.nj.us/education/specialed/form

6. يمكن ايجاد Virginia Department of Education IEP model and annotated تحت الرابط http://www.doe.virginia.gov/vdoe/sped/lep.shtml

7. يمكن ايجاد California Department of Education IEP model and annotated تحت الرابط http://www.cde.ca.gov/sp/se/sr/ieptraining.asp

8. يقدم National Dissemination Center for Children with Disabilities

NICHCY نظـرة شـاملة حول الخطط الانتقالية المتعلقة بـ IEP تحت الرابط الاتي: http://
www.nichcy.org/EducateChilren/IEP/Pages/TransitionPlanning.aspx

Refrences المراجع

Cheney, C.O. (2000). Ensuring IEP accountability in inclusive settings. Intervention in School and Clinic, 35, 185–189.

Federation for Children with Special Needs. Available online at http://www.fcsn.org/pti/topics/iep/tools/annual_goals_faq.pdf

Gibbs, G. S. & Dyches, T. T. (2007). Guide to writing quality individualized education programs (2nd ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, P.L. 10820 ,446- U.S.C. $ 1400 et seq.

Lindberg, J., Walker-Wied, J., & Forjan Beckwith, K. (2006). Common sense classroom management for special education teachers. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2007). 100 Frequently Asked Questions About the Special Education Process. New York: Corwin Press.

Raymond, E. (2008). Learners with Mild Disabilities. Upper Saddle River, NJ: Pearson

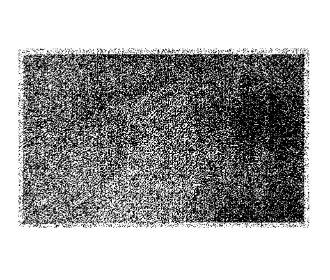
Rothstein, L. (1995). Special Education Law. New York: Longman

Turnbull, H. R. (1993). Free appropriate public education. Denver, CO: Love Publishing Company.

Turnbull, H.R., & Turnbull, A.P. (2003). Free appropriate public education: Law and the education of children with disabilities. Denver, CO: Love, Turnbull.

Underwood, J. K., & Mead, J. F. (1995). Legal aspects of special education and pupil services. Boston, MA: Allyn & Bacon.

U.S. Department of Education. (2006). Individualized Education Program Team Meetings and Changes to the IEP. Retrieved August 30, 2009, from http://idea.ed. gov/explore/home

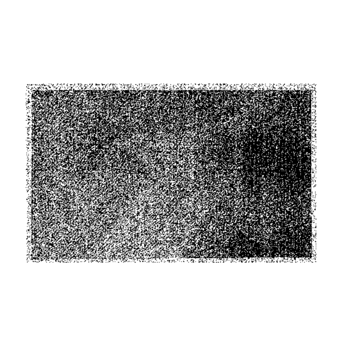




الفصل الثالث

حالات حول قانون التربية الخاصة والطلبة المعوقين في صفوف الدمج

Cases About Special Education Law and Students with Disabilities in Inclusive Classrooms



حالات حول قانون التربية الخاصة والطلبة المعوقين فـي صفوف الدمج
Cases About Special Education Law and Students with Disabilities in Inclusive Classrooms

ـــ الحالة رقم 1 ـــ

هل هذه هي البيئة الأقل تقييدا؟
Is This the Least Restrictive Evironment

تعمل جيل معلمة وهي الآن في سنتها الثالثة من التدريس في مدرسة داخلية في إحدى الضواحي الكبيرة في ولاية فلوريدا، ومنذ بداية عملها في مهنة التدريس عملت كمعلمة للصفين الثاني والثالث وستعلم هذه السنة الصف الثالث مرة أخرى مع وجود نقطة تحول جديدة في حياتها: يوصف صف جيل بأنه صف دمج للطلبة المعوقين. وتتوقع جيل أن يحتوي صفها على 26 طالبا، ثمانية منهم يتلقون خدمات التربية الخاصة. والمعلمة جيل قلقة حيال هذا التحدي إلا أنها تأمل أن علاقتها مع معلمة التربية الخاصة سوف تساعدها في ذلك.

تعمل "آمي" معلمة تربية خاصة حيث تقدم المساعدة للطلبة المعوقين في الصفوف الثلاثة الأولى. وقد قامت "آمي" بتعليم 25 طالبا (من الصف الأول وحتى الثالث) في غرف المصادر (بوقت مدته ثلاث ساعات ونصف لكل يوم وبمعدل **4** أيام في الأسبوع) كما أنها قدمت الدعم إلى 13 طالب في صفوف الدمج للتعليم العام للصفين الثاني والثالث تحديدا (بوقت مدته نصف ساعة لكل يوم وبمعدل يومين في الأسبوع على التوالي).

تضم المدرسة الابتدائية 925 طالبا يتلقى 150 طالبا منهم خدمات التربية الخاصة، ومن بين طلبة المدرسة يوجد مائة آخرون ممن هم معرضون لخطر الرسوب أو رسبون في المنهاج العام، وتوظف المدرسة أربعة معلمين تربية خاصة حيث يعمل أحدهم بدوام كامل كمساعد في التربية الخاصة ويعمل الثاني كأخصائي علاج نطق ولغة ويعمل الثالث بدوام جزئي (بمعدل يوم واحد أسبوعيا) كأخصائي علم نفس مدرسي. وتشتمل نماذج خدمات التربية الخاصة المستخدمة في المدرسة على ما يأتي: صف خاص للمرحلة الأساسية ملحق بالمدرسة (مرحلة الروضة وحتى الصف الثاني ابتدائي)، صف خاص ملحق بالمدرسة

(للصفوف الثالث وحتى الخامس الإبتدائي)، غرفة المصادر (للصفوف الأول وحتى الثالث الإبتدائي)، غرفة المصادر (للصفوف الرابع وحتى الخامس الإبتدائي)، صفوف الدمج (للصفوف الثاني وحتى الخامس الإبتدائي). يتوزع معلمو التربية الخاصة في هذه المرحلة الابتدائية بشكل ضعيف جدا ويعملون بجد من أجل تلبية حاجات جميع طلبتهم.

بعد انقضاء أشهر قليلة على بداية العام الدراسي، التحق طالب جديد في صف الدمج لمستوى الصف الثالث الذي تقوم كل من جيل وآمي على إدارته. انتقل الطالب جوردن من مدرسة حكومية في الغرب الأوسط حيث كانت مدرسته السابقة تطبق نموذج دمج على مستوى المدرسة يقوم عليه معلم تربية خاصة واحد ومساعد مدرس في كل مستوى صفي. ويشير برنامج جوردن للتعليم الفردي بأن البيئة الأقل تقييدا التي لبّت جميع حاجاته التعليمية هي الصف العام بوجود خدمات التربية الخاصة. تشير الخطة التربوية الفردية للطالب جوردن أن إعاقته الأساسية هي صعوبات عقلية بدرجة بسيطة وأن لديه صعوبات ثانوية في الكلام واللغة. ويتلقى هذا الطالب 90 دقيقة من الخدمات المباشرة داخل الصف أسبوعيا على يد أخصائي النطق واللغة.

إن مسؤولية كل من جيل وآمي هي تلبية حاجات جوردن من خلال نموذج دمج مستخدم في مدرستهما فهما قلقتان لكون جوردن سوف يتلقى خدمات مباشرة لوقت أقل من قبل معلمي التربية الخاصة في مدرسته الجديدة التي تستخدم نموذج خدمات محددة في التربية الخاصة مقارنة مع مدرسته السابقة. والسؤال الجدلي، هل سيستمر الدمج كبيئة مناسبة لتكون بيئة أقل تقييداً في المدرسة ضمن النموذج الحالي لخدمات التربية الخاصة في المدرسة الجديدة؟

تبدأ المعلمة "جيل" يومها المعتاد بتقديم واجب صفي مستقل للطلبة يتضمن نسخ أنشطة اليوم وواجبات بيتية على دفاتر ملاحظاتهم. وبينما يقوم طلبتها بإكمال الواجب المستقل تقوم هي بأخذ الحضور وتصحيح واجبات الطلبة. ومن ثم تقوم بتقديم ملخص عن نشاطات اليوم والواجبات الصفية المقبلة. بعد ذلك، تجعلهم يقومون بقراءة جهرية لواحدة أو أكثر من المواضيع الموجودة في المقرر. وبعد الانتهاء من القراءة الجهرية تبدأ المعلمة جيل بتقديم مجموعة من المهارات اللغوية، حيث إن مجموعة المهارات اللغوية مقسمة إلى أربعة أقسام: أنشطة تتعلق بعلم الأصوات والوعي الصوتي، قراءة كلمات، الطلاقة والقراءة الشفهية، زيادة المفردات والفهم والإستيعاب القرائي. وبينما تدرس المعلمة جيل مهارات

الكتابة والقراءة في مجموعات صغيرة، ينتقل الطلبة بين تلك المجموعات الأربعة السابقة الذكر بعد التركيز على عدد من المهارات التعليمية المحددة في كل مجموعة. كل مجموعة من المهارات تزود المتعلم بممارسة فردية وفرص للتعلم. بعد الانتهاء من تعليم الأربع مجموعات في المهارات اللغوية لمدة ساعتين تقريبا، تبدأ المعلمة جيل بتعليم مهارات الرياضيات لمدة 45 دقيقة وبعدها يذهب لقضاء فرصة أو استراحة لمدة 20 دقيقة. في تمام الساعة 11:50 صباحا ينتقل الطلبة للمهارات الفنية أو الموسيقية أو حصة رياضة لمدة 45 دقيقة. أخيرا، يرجع الطلبة إلى الصف في تمام الساعة 12:40 ظهرا لإستكمال التعليم لبقية اليوم، حيث تعلم المعلمة جيل مادتي العلوم والدراسات الإجتماعية حتى نهاية الدوام المدرسي، تنفذ المعلمة منحى متعدد النماذج في التدريس يتضمن ما يأتي: خبرات تعليم وتدريب عملي، العمل ضمن مجموعة تعليم تعاونية، والتقييم بناءً على الإنجاز. في تمام الساعة 45:3 ظهرا يستعد الطلبة للخروج من المدرسة كما تسمح لهم باختيار أي نشاط يحبونه خلال تلك الفترة كقراءة كتاب قراءة ذاتية.

عقب وصول الطالب جوردن، تجتمع المعلمتان آمي وجيل يوميا للتعاون فيما بينهما من أجل المناقشة في كيفية تلبية حاجات الطالب جوردن بأفضل صورة ممكنة. فهما قلقتان حيال مهارات الطالب جوردن وتحقيق الأهداف التربوية الموضوعة له في الخطة التربوية الفردية ضمن مستوى الدعم المتوافر له في هذه المدرسة، الطالب جوردن لديه صعوبة في تعلم الروتين اليومي في صف المعلم جيل وأن يعمل باستقلالية. لقد تمت ملاحظة الطالب جوردن فهو عادة ما يكون خارج موضوع الدرس ويقوم بسلوكات ليس لها علاقة بأداء المهمة الأكاديمية، أو أن يكون غافياً. تحاول المعلمة جيل ان تبقي الطالب منخرطا، لكنها تواجه صعوبات في تلبية حاجات الطالب جوردن وبشكل متزامن مع تعليمها للطلبة ذوي الإعاقات والطلبة الآخرين في الصف. المعلمة آمي أيضاً تحاول مساعدة ودعم المعلمة جيل والطلبة ذوي الإعاقات، لكنها تواجه صعوبات واضحة في ذلك. فجدول العمل اليومي والمليء بالنشاطات يجعلها تواجه صعوبات كبيرة في تلبية حاجات الطلبة في صفوف الدمج.

أسئلة المناقشة

1. لقي جوردن النجاح في إحراز تقدم في تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي الخاص به في أحد نماذج الدمج في مدرسته السابقة. وقد تلقى دعما يوميا من المدرس لمدة أقلها 4 ساعات ونصف يوميا ومن مدرس التربية الخاصة لمدة أقلها 4 ساعات يوميا ومن مدرس عام. يتلقى جوردن في المدرسة الجديدة الدعم مرتين في الأسبوع ولمدة ثلاثين دقيقة على يد مدرس تربية خاصة ويوميا من مدرس تربية عامة. فهل تقدم هذه النماذج من الدمج المستوى نفسه من البيئة الأقل تقييداً؟ لماذا ولماذا لا؟

2. توصل المدرسة الأساسية الجديدة لجوردن نسقا من الخدمات للطلبة المعوقين. ولأن العديد من هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى دعم غرفة مصادر فإن مصادر المدرس ظلت متركزة في هذه النقطة، وللأسف، فهذا يتيح لجوردن والثمانية طلبة الآخرين فرصة الحضور مرتين أسبوعيا فقط في صف أمي أي بمعدل ستين دقيقة. فهل يجب عقد اجتماع لمناقشة التغير في البيئة الأقل تقييداً؟ لماذا ولماذا لا؟

3. تعمل كل من أمي وجيل بجد من أجل بذل قصارى جهدهما في واحد من المواقف الصعبة. فما هي الخطوات التي يمكنهما اتخاذها لتحسين خدمات الدمج في صفوفهما ومدرستهما؟

4. تقسم مساعدة المدرس التي تعمل مع الطلبة المعوقين وقتها بين الصفوف القائمة بذاتها، ويحدد لها ثلاثون دقيقة غداء يومياً، واستراحة إضافية لمدة خمسة عشر دقيقة خلال النهار. بأخذ هذه المعلومات في الاعتبار، كيف تستطيع استخدام المعلمة المساعدة للمساعدة في الدمج في الصف الخاص بجوردن؟

5. بناءً على معرفتك الحالية بقانون التربية الخاصة، ما الوسيلة التي سيتخذانها والدي جوردن لغرض خدمات مناسبة للدمج؟

الحالة 2

"Oh No: Another Due Process Hearing"

ملاحظة: تستند هذه الحالة على المعلومات المقدمة في حالة 1

قررت كل من المدرستين جيل وآمي عقد اجتماع تناقشان فيه الخطة التربوية الفردية IEP من أجل بحث مسألة البديل التربوي التعليمي المناسب للطالب جوردن أو البيئة الأقل تقييداً، وقد أعدّت المدرسة "آمي" ورقة العمل اللازمة من أجل دعوة والدة الطالب جوردن لحضور الاجتماع وكانت ترجو أن توافق والدة الطالب على ما ستوصي به نتيجة الاجتماع. إن اهتمام المدرسة "آمي" لا ينصب فقط على تغيير جدولها بهدف الوصول إلى مستوى الخدمة الذي حصل عليه جوردن في مدرسته السابقة، فهي تعلم أن المقاطعات المدرسية (مديريات التربية) يفترض فيها تصميم برامج تقوم على تلبية حاجات الطلبة، غير أنها تعي حقيقة صعوبة ذلك. فمقاطعتها لا تمول برامج التربية الخاصة كما يجب بحيث إن "أكثر ما يلفت الانتباه" في الأمر هو الحصول على الخدمات التي تحتاجها تلك المدارس، في حين أن ما يتم في الحقيقة هو الحصول على خدمات ناقصة. علاوة على ذلك، فمقاطعة المدرسة قامت باقتطاع جزء من رواتب مساعدي التدريس (Paraprofessionals) في محاولة منها لموازنة الميزانية. ومن المستحيل أن تتوفر لدى المديرية (أو المقاطعة) دعم مادي من أجل توفير مساعد تدريس لتعليم طالب واحد تعليما فرديا داخل صف الدمج.

خلال الفترة الزمنية الواقعة ما بين وصول جوردن وبين الاجتماع الخاص لمناقشة الخطة التربوية الفردية، تعمل جيل بكد في سعيها وراء تلبية حاجات جوردن. جوردن أقل من مستوى صفه من الناحيتين الإجتماعية والأكاديمية، وهو يحتاج إلى إشراف شبه دائم وهو لسوء الحظ، يزعج الآخرين. فهو يتصرف كما يتصرف ابن الرابعة من العمر ويئن ويبكي عندما لا يحصل على ما يريد ويواجه أيضاً مشكلة في الجلوس على المقعد لفترات طويلة من الوقت كما أنه يواجه مشكلة في الإنتقال من مهمة إلى أخرى. والمدرسة "جيل" توشك أن تفقد صوابها بسبب سلوكه السيء إلا أنها تنتظر بصبر تحين موعد اجتماع برنامج الخطة التربوية الفردية. وتشعر المدرسة آمي بانزعاج كبير بسبب تصرفات جوردن لكونها لا تستطيع مساعدة جيل بإحراز تقدم مع جوردن وذلك لأن برنامجها الحالي ليس معداً لتخصيص وقت أطول في صف الدمج. تجتمع المدرستان يوميا قبل المدرسة وبعدها من أجل

التخطيط لتعليم الطالب جوردن ومن أجل تطوير استراتيجيات لتعديل سلوكه ولكن الأمور لا تجري بسهولة.

قررت كل من جيل وآمي أن عليهما أن تتقابلان من أجل التأكد أنهما على اتفاق فيما يتعلق باجتماع الخطة التربوية الفردية القادم حيث ترغبان بإطلاع والدة جوردن على سعيهما لتحقيق الأفضل لولدها وأن الصف العادي القائم على أسلوب الدمج قد لا يلبي حاجات ابنها في مدرستهما. ولأن آمي لديها عدد كبير من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ولأن غيرها من مدرسات التربية الخاصة واقعات تحت ضغط كبير، فهن يرغبن بتقديم إما غرفة مصادر أو صف خاص ملحق بالمدرسة العادية للطالب جوردن. المدرستان جيل وآمي يعلمن أن الدمج بالنسبة إلى وضع جوردن في أحسن أوضاعه في المدرسة الحالية، من شأنه تطوير المهارات الاجتماعية لديه. ولأن مستوى ذكاء جوردن هو 57 ولأن لديه صعوبات في كثير من مهارات سلوكه التكيفي، فسينال جوردن على أغلب الظن شهادة إستكمال للمتطلبات المدرسية عند نهاية تعليمه المدرسي العام. ولكن تدرك كل من آمي وجيل أن جهودهما قد لا تسمح لجوردن بالحصول على شهادة الثانوية العامة.

حان موعد الاجتماع بوالدة جوردن لمناقشة الخطة التربوية الفردية. يجتمع فريق الخطة التربوية الفردية (IEP) مع منسقة التربية الخاصة (باولا) ووالدة الطالب جوردن (جوني) ومدرسة التربية العامة (جيل) ومدرسة التربية الخاصة (آمي) وأخصائية النطق واللغة (سوزان). تستهل المقدمات وتتم مراجعة برنامج الخطة التربوية الفردية الحالي من المدرسة السابقة التي كان فيها الطالب جوردن. لدى جوردن أهداف في مجال اللغة (القراءة والتعرف إلى الحروف، وقراءة وفهم الكلمات المتعلمة بالمشاهدة (Sight Words) والموجودة في قائمة، وقراءة نص بشكل تكراري)، وأهداف في مجال الكتابة (تشكيل الحروف وكتابة الاسم الأول والأخير وكتابة جمل بسيطة "الفاعل والمفعول به") والرياضيات (مفهوم العدد والمعدود، الجمع للعدد 18، مفهوم أكثر من أو أقل من، والقياس باستخدام مسطرة لكل إنش) وإخبار الوقت على ساعة العقارب. أهداف في مجال التواصل (نطق الأصوات: p، r، s)، أهداف في مجال اللغة (إجابة الأسئلة التي تبدأ ب "Wh" واتباع التعليمات ذات الطلب الواحد، وزيادة معدل الكلمات في الجملة الواحدة من 3 إلى 5 كلمات)، والأداء المستقل (زيادة مهارات تابعة لأداء المهمة من 3 إلى 7 دقائق، زيادة وقت الجلوس على المقعد من 5 إلى 15 دقيقة، رفع اليد عند طلب أية مساعدة واستخدام الكلمات

بدلا من الضرب على الطاولة للإشارة إلى كلمة "لا"). لقد أظهر تقرير أداء الطالب الذي جاء من مدرسة جوردن السابقة أنه كان يحرز تقدما نحو تحقيق الأهداف العامة والأهداف قصيرة المدى. أما في الوقت الحاضر فتلاحظ كل من جيل وآمي أن جوردن يميل إلى التراجع في معظم المجالات باستثناء مهارات التواصل. وتقول سوزان أنه لم يطرأ تغير كبير في هذا المجال من حيث تقديم الخدمة عما كان عليه في المدرسة السابقة. وإن جدول الأعمال لدى سوزان (أخصائية اللغة) جعلها قادرة على الذهاب إلى صف جوردن والعمل معه. ولكن والدة جوردن (جولي) من جهتها منزعجة جدا حيال تراجع جوردن، وهي لا تفهم سبب عدم إتباع المدرسة برنامج الخطة التربوية الفردية (IEP) الذي كان يستخدم في مدرسته السابقة. تقول منسقة التربية الخاصة (باولا) لوالدة جوردن (جولي) أن المدرسة تنفذ برنامج تربية خاصة مع جوردن إلا أنه ينقصها كادر لتوفير مستوى الدعم المطلوب لتحقيق النجاح. وتقول "آمي" أن المعلمة "جيل" ليس لديها مساعد مدرس في صفها وأن برنامجها يتيح لها البقاء في الصف مدة لا تزيد عن ستين دقيقة في الأسبوع. حيث توصي المدرسة بتغيير البيئة الأقل تقييدا (LRE) لجوردن من أسلوب الدمج في الصف العادي إلى غرفة مصادر أو الصف الخاص الملحق بالمدرسة العادية. غير أن والدة جوردن (جولي) لا تسعدها هذه التوصية فهي ترغب بتوفير أفضل تعليم ممكن لابنها وتريده أن يكون في الصف العادي مع وجود الدعم طوال اليوم. تتفهم كل من المعلمتين آمي وجيل وجهة نظر جولي إلا أنهما يتفقان في عدم امكانية توفر هذا المستوى من الدعم في مدرستهما. تغادر جولي الاجتماع وهي تبكي رافضة أن توافق وتوقع على الخطة التربوية الفردية الجديدة وتخطط أن تتخذ إجراءات قانونية (رفع قضية في المحكمة) في محاولة للحصول على مستوى الخدمة الذي حصل عليها ابنها في مدرسته السابقة.

أسئلة المناقشة

1. بناءً على معرفتك بالبيئة الأقل تقييداً، هل تعتقد أن المدرسة ستنجح في تغيير البيئة الأقل تقييداً لجوردن من الدمج إلى غرفة مصادر أو الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية؟ لماذا ولماذا لا؟

2. يتطلب حق التعلم للطلبة المعوقين توفير خدمات تعليم مناسبة وليس خدمات تعليم مثالية. فباعتبارك مدرس تربية خاصة، كيف يمكنك إقناع جولي أن غرفة المصادر أو

الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية تعد أفضل بديل تربوي لولدها؟

3. تتفهم جولي حقوقها كوالدة طفل معوق. ما إن تهدأ، فعلى ماذا برأيك يجب أن تركز في جلسة استماع المناقشة بشأن الأطفال المعوقين (على بديل تربوي للدمج، الحاجة إلى وجود مساعد مدرس، خدمات تعويضية يقدمها مدرس تربية خاصة) ولماذا؟

4. لا تحتاج المناطق المدرسية بشكل عام إلى الاختلاف مع الآباء حول الخدمات التي يحتاجها الطلبة المعوقين. تحتاج كل من باولا وآمي إلى استقصاء جميع الخيارات التي يمكن توفرها من أجل تلبية حاجات جوردن في مدرستهما تحضيرا لنتائج جلسة الاجتماع. قد يكون الخيار الأسهل هو في حال تنازلت جولي وجعلتهما يغيران البرنامج التربوي الفردي الخاص بجوردن غير أنهما لا تعتقدان أن هذا الأمر سيحدث. وتجري باولا مكالمة هاتفية مع مديرة التربية الخاصة في المقاطعة لكي ترى ما المعلومات التي تستطيع توفيرها. لو كنت في مكان باولا ماذا ستطلب من المديرة (مثلا، مدرس تربية خاصة، مساعد مدرس لصف جوردن، مساعدة في وضع جدول)؟

5. قبل التطرق إلى المرحلة النهائية في العملية المستوفية، توافق المنطقة التعليمية على تلبية حاجات جولي بشأن أن جوردن حيث سيبقى جوردن في صف التربية العامة وسوف تقدم لجيل المساعدة من قبل مساعدة خبيرة بدوام كلي في تلبية حاجات الطلبة المعوقين. وسيكون على آمي أو غيرها من مدرسين ومدرسات التربية الخاصة توفير أربعين ساعة من خدمة التعليم التعويضية (بعد المدرسة) لجوردن في سعي إلى معالجة التراجع الذي أصابه منذ انتقاله إلى المدرسة الجديدة. هل تعتقد أن هذا الاتفاق يتماشى مع التعليم العام الملائم المجاني؟ لماذا ولماذا لا؟

الحالة 3

لم لا يتعاون جميع المدرسين؟

Why Won't All Teachers Cooperate?

جيني مدرسة تربية خاصة تعمل في مدرسة متوسطة داخل المدينة على الساحل الغربي من الولايات المتحدة. ولديها شهادة عامة في التربية الخاصة ولكنها تختص في التعامل مع الطلبة الذين لديهم اضطرابات سلوكية أو انفعالية. وقد درّست جيني الطلبة في المدرسة المتوسطة لسبع سنوات باستخدام نموذج الدمج. جيني تعتبر نفسها مدرسة تجيد فن التعامل مع أعضاء الفريق التربوي. وستقدم جيني هذه السنة الدعم لخمسة عشر طالبا في الصف السادس لديهم صعوبات مختلفة. وللقيام بذلك، ستعمل مع أربعة مدرسين تربية عامة.

يدرس مايك اللغة الإنجليزية للصف السادس في مدرسة جيني. ويعتبر أن صفه هو صف دمج للطلبة الذين لديهم نطاق من الصعوبات التي تتضمن لكنها لا تقتصر على صعوبات التعلم، والاضطرابات السلوكية أو صعوبات إدراكية وعقلية متوسطة ومتلازمة أسبيرجر. هذه السنة الأولى لمايك في التدريس وخبراته محدودة في التعامل مع الطلبة الموهوبين وكان يأمل حقا أن يدرس اللغة الإنجليزية للطلبة المتفوقين هذا العام.

تدرس المدرسة "آن" الرياضيات للصف السادس. ويعد صفها صف دمج للطلبة من الصف السادس وحتى الثامن. تبدأ عامها التاسع في التدريس وتتطلع إلى العام الجديد. تستمتع المدرسة "آن" بالتدريس ضمن نموذج الدمج كما أنها تحب التدريس المشترك مع المدرسة "جيني" فهما تتشاركان في الفلسفة نفسها وتعملان بشكل تعاوني.

تبدأ المدرسة فاليري سنتها الثانية كمدرسة علوم للصف السادس والسابع حيث كانت السنة الماضية هي سنتها الأولى في التدريس باستخدام نموذج الدمج. وكان لديها بعض المشكلات في البداية فيما يتعلق بتدريس طلبة ذوي إعاقات في صفها. إلا أنها عملت مع المدرسة "جيني" لمدة شهر، ووجدت أن هؤلاء الطلبة كانوا ناجحين في صفها. وتتطلع إلى سنة أخرى في الدمج وتفكر في الواقع بدراسة بعض المواد في جامعة محلية لتطوير معلوماتها ومهاراتها في الممارسات التربوية في التربية الخاصة.

جيرترود هي مدرسة التاريخ والاجتماعيات للصفين السادس والثامن، وسيكون هذا عامها الثلاثين والأخير في مجال التدريس، وتتطلع المدرسة جيرترود إلى التقاعد، حيث ترغب في إتمام هذه السنة وحسب. ولسوء الحظ فهي ستدرس بنموذج الدمج في الصف السادس هذه السنة مع طلبة المدرسة "جيني".

في محاولة الاستعداد لتنفيذ الدمج هذه السنة في الصف السادس حددت كل من جيني ومايك وأن وفاليري وجيرترود وقت للتخطيط. جمعت جيني جميع المعلومات التي حصلت عليها من المدارس السابقة والتي أحالت مجموعتهم الجديدة من الطلبة المعوقين. وقامت بعمل نسخ عن البرنامج التربوي الفردي لكل طالب وقدمت نسخة لكل مدرس. ولدى ثلاثة من الطلبة الجدد خطط في التدخل السلوكي، وقد قامت جيني بعمل نسخ من تلك الخطط أيضاً. تشعر جيني بعد مراجعة خطط التدخل السلوكي أن إحدى هذه الخطط يصعب تطبيقها بشكل متسق في جميع الأوضاع الصفية، حيث قررت المدرسة "جيني" أن المجموعة ستضطر إلى مناقشة هذه المسألة مطولاً بحيث يمكن أن يكون الطالب قادراً على النجاح.

تلتقي المجموعة لمدة ساعتين قبل بداية الفصل الدراسي، وتراجع جيني جميع المعلومات مع المعلمين والإجابة أيضاً عن جميع التساؤلات، وبعدما يبدو الارتياح على وجه الجميع. يقوم المعلمون بمراجعة خططهم الدراسية لليوم الأول للمدرسة والتخطيط للتدريس لبقية الأسبوع. وعند نهاية الاجتماع، يبدو جميع المعلمين على استعداد لبدء المدرسة. تم الانتهاء من جميع جداول الطالب، حيث تجري جيني مكالمة هاتفية مع كل طالب لمناقشة توقعاتهم لليوم الدراسي الأول.

يحصل الطلبة جميعهم الذين لديهم اضطرابات سلوكية أو انفعالية بالجدول نفسه للتسعة أسابيع الأولى من المدرسة بحيث تكون جيني قد جمعتهم بهذه الطريقة بحيث تستطيع تقديم الدعم لما يحتاجونه وتقديم المساعدة اليومية لمدرسي التربية الخاصة خاصتهم. سيتلقى بعض طلبة جيني المعوقين التدريس في صفوف أخرى عامة من الصف السادس حيث تلتقي جيني مع هؤلاء الطلبة والمدرسين ثلاث مرات على الأقل أسبوعياً، ويطلب من المدرسين والطلبة طلب العون فور حاجتهم إليه. وقد اكتشفت جيني أن هذا النظام يعمل بشكل جيد في مدرستها وأنه يحقق عمل الدمج لطلبتها، ولا تروق لها فكرة وضع الطلبة جميعهم المعوقين في صف واحد وتسميته دمج (فهو ليس دمجاً حيث إن غالبية الطلبة في الصف لديهم إعاقات).

في الإجمال، مضى الأسبوع الأول من الدراسة بانتظام. وبالرغم من وجود لبس حول الجدول الخاص بصفين من الصف السادس وأن بعض الطلبة لا يسعدون بدروسهم الاختيارية، إلا أنه لا وجود لمشكلات ملحوظة في عملية الجدولة حيث لم يتعرض أي طالب إلى أي مشكلة سلوكية كبيرة ولم يتقدم أي فرد من أفراد فريق جيني للدمج بأية شكاوى. تدرك جيني أن نهاية الأسبوع الأول قد كانت غير أنها قلقة بعض الشيء حيال موقف المدرسة جيرترود من خطة التدخل السلوكي الخاصة بالطالب سام.

سام فتى يبلغ الحادية عشرة من عمره مشخص بأن لديه هوس اكتئابي. يتلقى خدمات التربية الخاصة بسبب اضطرابه السلوكي الانفعالي. يتناول الدواء يومياً ويتلقى علاجاً خاصاً بعد المدرسة مرة واحدة في الأسبوع. ولدى سام صعوبة بالتعامل مع الاكتئاب كما يتضح من خلال غضبه السريع فقد يكون عدائياً بالكلام أو بالجسد وبالتالي فإن لديه مشكلة باستعادة هدوئه. لدى سام خطة تدخل سلوكي شامل تتطلب تكرار الدعم وتوثيقه.

تقدم خلاصة عن خطة التدخل السلوكي الخاصة بالطالب سام المعلومات الآتية: ملف موجز: سام طالب أمريكي من أصل آسيوي في سن الحادية عشرة وهو في الصف السادس. تم تشخيصه على أن لديه هوس اكتئابي عندما بلغ سن التاسعة. بدأ يتلقى خدمات التربية الخاصة في المرحلة التمهيدية بسبب اضطراب لديه في اللغة. وفي الصف الثالث، بدأت تظهر عليه أعراض الاكتئاب وكانت لديه مشكلة في التحكم بغضبه. وفي ذلك الوقت، أخذه ذويه إلى طبيب نفسي ليشخص حالته. وبدأت المدرسة بعملية إعادة تقييمه من أجل تحديد أهليته لخطة التدخل السلوكي وقد وجدت بأنه مؤهل لخطة التدخل السلوكي في بداية الصف الرابع. تم صرفه من برنامج الذين لديهم ضعف في اللغة وذلك لأنه لم يعد يحتاج إلى الحصول على هذه الخدمات. وقد استقر سلوك (سام) مع بداية العلاج ومع برنامج التدخل السلوكي خاصته. وعند نهاية الصف الخامس، أظهر سام حالات لا تذكر من العدائية غير أنه استمر بترديد عبارة "انغلق" عندما كان يصيبه اكتئاب.

وقائمة موجزة عن نقاط القوة: سام طالب يدرك الألفاظ فهو قادر على إتباع التوجيهات الأساسية واتخاذ خطوات لحل المشكلة. يستطيع سام إنجاز المهام التي يفضلها بحرية وهو قادر على التحرك عندما يشعر بالاكتئاب وهو أيضاً قادر على مراقبة سلوكه بنفسه (تسجيل بيانات) بتلقي القليل من الدعم. وقائمة موجزة بالتحديات: لدى سام صعوبة بالتنقل وتغير الأنماط. وعندما يصيبه الاكتئاب، ينغلق على نفسه ويغدو في بعض الأحيان عدائياً نحو

الناس (يركل ويضرب ويرمي الأشياء ويهدد الآخرين بالقتل). أعضاء فريق الدعم في المدرسة المتوسطة: فريق دمج الصف السادس، مستشار التوجيه، مدير مساعد. وأوضاع التدخل: تشمل الحرم المدرسي جميعه. والسلوكيات المستهدفة: عدم التأقلم – الانغلاق (رفض التحدث، رفض العمل، رفض التحرك) والعدائية (الضرب، الركل، رمي الأشياء، البصق، تهديدات لفظية). والتأقلم أي الانتقال إلى مكان لتهدئة النفس، واستخدام كلمات للتعبير عن الاكتئاب، ونشاط مراقبة النفس لسلوكيات التأقلم وعدم التأقلم. والحالة الراهنة: كان سلوك سام مستقراً في المدرسة الأساسية وغير مستقر في المدرسة المتوسطة. والنتيجة المرجوة: سيطور سام مهارات النسخ اللازمة لكي ينجح في بيئة المدرسة المتوسطة. وملاحظات المدرسة المتوسطة: في الأسبوع الأول في المدرسة المتوسطة لم يكن لدى سام أي بوادر عدائية. وفي معظم حصصه عالج أية حالة اكتئاب بالإنخراط في مهمات اجتماعية ودراسية على أكمل وجه. ولكن لدى سام مشكلة في مادة الاجتماعيات فهو ينغلق على نفسه في أربعة أيام من أصل خمسة وقد رفض أن يراقب سلوكه بنفسه. ورفض أيضاً إنجاز المهام التي أوكلتها إليه المدرسة جيرترود إلا أنه سيحاول أن ينجز المهام التي أوكلتها إليه المدرسة جيني. والتحويرات البيئية والاستراتيجيات الوقائية: سيقدم إلى سام تعليمات لفظية ومرئية قبل الانتقال. وسيلقى إشادة لانتقاله. وسيتم تحديد الانتقالات بأكبر قدر ممكن. وسيتعلم سام ما توقعات الصف وسيقدم له الدعم لتحقيق المهام. ومهارات بديلة سيتعلمها: سيتعلم سام السيطرة على دوافعه، وسيستخدم التنقلات دون وجود حوادث. وسيحافظ سام على يديه وقدميه والأشياء. وسيقوم باستخدام الكلمات بطريقة ملائمة لإظهار اكتئابه بالتعامل مع المدرسين أو الأقران عندما يكون في حال هادئة. العواقب والمحفزات: عندما يظهر سام إحدى سلوكياته غير التأقلمية المستهدفة فإنه لن يحصل على نقاط استجابة على ورقته. وفي حال كان سلوكه مبرر، فسيتم نقله من الصف وإعطائه فرصة لكي يضبط سلوكه. وسيتم إبلاغ والدة سام عن الحوادث السلوكية. وعندما يظهر سام إحدى سلوكياته التأقلمية المستهدفة فإنه سيحصل على نقاط على ورقة الإجابة خاصته. وقد تتغير النقاط بشكل يومي أو أسبوعي وفقاً للمحفزات المختارة التي يتم تطويرها بينه وبين مدرسيه. وفي حال كان لدى سام 15 يوما دون إظهار سلوك غير تأقلمي مستهدف فإنه سيحصل على حافز خاص (قائمة حوافز يضعها سام والمدرسين). وإجراءات إدارة الأزمات: في حال زاد سلوك سام عن درجة إلحاقه الأذى بنفسه أو الآخرين فستستخدم استراتيجيات إدارة فريق الاستجابة للأزمات. استراتيجيات التعميم والالتزام: ما إن يستقر سلوك سام في صفوف

الدمج خاصته حتى يتم الاستغناء عن تكرار الحافز في جميع الأوضاع الدراسية.

ينجح سام خلال الأسبوع الأول من المدرسة في الانتقال إلى المدرسة المتوسطة في جميع صفوفه باستثناء مادة الاجتماعيات حيث إن لديه مشكلات في صفه مع مسائل الانغلاق واتباع الاتجاهات وإتمام عمله. في حال طلبت منه المدرسة جيني أن يذعن لما تطلبه منه، فعادة ما يمتثل سام لتوجيهاتها. إلا أن المدرسة جيرترود لم تطور علاقتها بعد بالطالب سام حيث إنها لم تطلع على برنامج التدخل السلوكي خاصته ولا تعتقد أنه قد يحظى بخطة تكون مختلفة جدا عن بقية الطلبة. تسعى جيني إلى التحدث مع جيرترود بعد المدرسة يوم الجمعة لمناقشة كيف ستتصرفان للتأكد من نجاح سام في مادة الاجتماعيات.

أسئلة المناقشة

1. يبدو أن المدرسة جيرترود تعارض بشدة تنفيذ خطة التدخل السلوكي الخاصة بالطالب سام التي وضعتها المدرسة الأساسية. كيف ستتصرف لو كنت مكان جيني؟

2. لدى جيني الخيار بين جيرترود وبين مدرس آخر للصف السادس يقوم بإعطاء دروس مادة الاجتماعيات للطلبة في الصف السادس. فإذا كنت مكان جيني فهل ستعمل مع جيرترود لتنفيذ خطة التدخل السلوكي الخاصة بالطالب سام أو هل ستنقل سام إلى صف آخر؟ قدم أساساً منطقياً لإجابتك.

3. إن المدرسة جيرترود هي من أتباع "المدرسة القديمة" في تدريس الطلبة المعوقين، وهي تشعر أنه يجب تقديم الخدمات لهؤلاء الطلبة في صف آخر وليس في صفها. على اعتبار أنك مدرس لطلبة ذوي حاجات خاصة، كيف سترد على الجدل القائم حول ممارسات الدمج؟

4. باطلاعك على تاريخ هذه الحالة، هل كان من اللازم لك مراجعة ملخص خطة التدخل السلوكي الخاصة بالطالب سام. هل تعتقد أنه يجب تعديل الخطة لتلائم وضع صف المدرسة جيرترود؟ لماذا ولماذا لا؟

5. يتضمن قانون تعليم الأفراد المعوقين 2004 خططاً للتدخل السلوكي الفردي للطلبة الذين لديهم اضطرابات انفعالية أو سلوكية. ولا بد أن تتضمن هذه الخطط برنامج لمعالجة

كل من السلوكين التكيفي واللاتكيفي. فهل تعتقد أن الخطة المعدة للطالب سام تلبي حاجات مجموعة المعايير الرابعة في القانون؟ لماذا أو لماذا لا؟

ـــ الحالة 4 ـــ

الإجراءات الطبية: قضية مسؤولية

Mediacl Procedures: A Liability Issue

تعمل دونا كارتر مدرسة للصف الثاني في مدرسة بابلينغ بروك الأساسية وهي في سنتها الخامسة في ميدان التدريس وفي سنتها الأولى في مجال تدريس الطلبة المعوقين باستخدام نموذج الدمج. وتعد مدرسة بابلينغ بروك صغيرة من حيث عدد الطلبة حيث يبلغ عدد طلبتها 340 طالباً ومتوسطة من حيث حجم مديرية التربية، والمدرسة صغيرة إلى درجة أنها لا تضم ممرضة حيث لا تهتم إدارة المدرسة بوجود ممرضة مدرسية قد يحتاج طلبة المدرسة إلى خدماتها. ولا يعجب هذا الأمر الأمناء إلا أنه لا يوجد خيار أمام هذه المسؤولية. كما أن الغرف الصفية تحتاج إلى حجرات طبية.

تعمل لوران جونسون مدرسة تربية خاصة تعنى بتدريس الطلبة الذين يتلقون خدمات شاملة في الصف الأول والثاني وتعمل أيضاً مع مجموعة طلبة في الصف الثالث في غرفة مصادر لساعتين يومياً. وهذه هي السنة الثالثة للمدرسة لوران في سلك التدريس في مدرسة بابلينغ بروك الأساسية وهي معتمدة لتدريس الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم من المرحلة التمهيدية وحتى الثانوية وهي تفكر بالعودة إلى الدراسة للحصول على درجة الماجستير في الإعاقات الشديدة.

تدرس لوران الصف الخاص بالمدرسة دونا لتسعين دقيقة يومياً، وأثناء هذا الوقت، تكمل (دونا) ساعة من أصل ساعتين في فنون اللغة وتبدأ بإعطاء درس الرياضيات. وبينما هي في الصف، تعمل لوران في مجموعة صغيرة مع طلبة مؤهلين للحصول على خدمات التربية الخاصة وطلبة آخرين أقلاء ممن لديهم ضعف في المنهاج العام. وتقوم المدرستان لورا ودونا بالتدريس المشترك لدرس الرياضيات في بعض الأحيان إلا أن دونا عادة ما تعمل كمدرسة رئيسة حيث تساعدها لوران. وليس هذا الحال بالممتاز إلى أنهما تتدبران أمرهما.

تحتاج طالبة لديها صعوبة تعلم تدعى تونيشا براون إلى رعاية كبيرة في الصف النظامي، فهي طالبة نشيطة تتطلب في بعض الأحيان التوجيه لكي تحافظ على مستواها وتعمل بتعاون مع الآخرين وتكون هادئة خلال الدرس. وتستمتع الطالبة تونيشا بكونها محط اهتمام ونادرا ما تغيب عن المدرسة.

تلاحظ لوران في أحد الأيام خلال درس فنون اللغة أن تونيشا هادئة على غير عادتها. ففي مجموعة القراءة لا تقوم تونيشا بقراءة الكلمات عندما يقرأ الآخرون بل تحرك ساقيها ضاربة بذلك لوران بشكل متكرر من أسفل الطاولة حيث تجلسان. تسأل لوران تونيشا، "هل أنت بخير؟ هل أنت على ما يرام يا عزيزتي؟" ولا تجيب تونيشا. تقترب لوران من دونا في الوقت الذي يفصل درس القراءة ودرس الرياضيات وتخبرها بأنها تعتقد أن تونيشا مريضة وبأنها ستأخذها إلى المكتب الواقع في الجهة الأمامية للمدرسة حيث يمكن أن تقيس إحدى السكرتيرات درجة حرارتها.

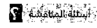
تخبر لوران تونيشا بأنها تريد أن تصطحبها إلى المكتب وأنها بخير إلا أن لوران قلقة عليها. تذهب تونيشا بهدوء إلى المكتب مع لوران حيث تصطحبها إحدى السكرتيرات إلى العيادة وتتخذ الإجراءات اللازمة لقياس درجة حرارة تونيشا. وبعد قياس درجة حرارة الطالبة، يظهر ميزان الحرارة بأن درجة حرارتها طبيعية حيث تخبر لوران السكرتيرة أن تونيشا لا تتصرف على طبيعتها وأنها قلقة إن كانت على خير ما يرام. وتقرران مهاتفة والدة تونيشا. تقوم السيدة براون بالاتصال والقول أنها لاحظت أن تونيشا لا تتصرف على طبيعتها هذا الصباح وأنها ستتحدث مع الطبيبة لكي ترى إذا كان بإمكانها الحصول على موعد وأن تكون في العيادة في غضون ساعة لكي تقلها من المدرسة.

تغيب تونيشا عن المدرسة لمدة يومين، وفي ظهيرة يوم الجمعة، تهاتف السيدة براون المدرسة وتتحدث مع إحدى السكرتيرات وهي جانيس مارشانت، تخبرها بأن الطبيبة شخصت تونيشا وأن الفتاة تعاني من مرض السكري. عندما أخذت السيدة براون تونيشا في يوم الأربعاء إلى الطبيبة كانت نسبة السكر مرتفعة في دمها. وقد حقنتها الطبيبة بإبرة أنسولين. ويجب أن يتم فحص نسبة السكر في دم تونيشا قبل وبعد كل وجبة طعام وفي أي وقت تتصرف فيه بكسل. ستحتاج تونيشا إلى مراقبة نسبة السكر في دمها في المدرسة وأن تحقن بإبر الأنسولين في المدرسة. تدرك السيدة براون أن تونيشا تحتاج إلى الحصول على المساعدة لإتباع هذا النظام وأنها دائما ما لا تكون متعاونة في إتباعه. ستكون تونيشا مستعدة للعودة إلى المدرسة في يوم الاثنين، وستقوم السيدة براون بإقلالها إلى المدرسة وإحضار جميع العقاقير الطبية وإتباع تعليمات الطبيبة.

وبعد تلقي المكالمة تخبر جانيس مديرة المدرسة عن محادثتها مع السيدة براون. وتترك ملاحظات على جهاز النص الإلكتروني الخاص بدونا ولوران لكي ترياها عقب المدرسة.

وتتصل جانيس مع رئيســة التمريض الخاصة بمقاطعة المدرسة وتطلعها على الموقف. وتقول رئيسة التمريض أنها سترتب لإحضار ممرضة إلى المدرسة في صباح يوم الاثنين لكي تقابل مديرة المدرسة والمدرسات والأمناء وأولياء الأمور.

وفـي صـباح يوم الاثنين وقبل وصـول تونيشـا والسـيدة بـراون، يعقد اجتماع لمناقشـة المســألة. وتقدم الممرضــة، كورا جيوفيري، معلومات للمجموعة فيما يتعلق بمرض السكري وكيفية تقديم الرعاية للمصابين به. وتخبر الممرضة المجموعة أنها ستعمل في المدرسة هذا الأســبوع وذلك لمساعدتهم على تقديم رعاية عاجلة لتونيشــا ولكنهم سيعملون لوحدهم بعد انقضـاء الأسـبوع. إن المديرة والأمينات لسن معنيات بهذه المســألة حيث إن الأمينات لسن مدربات طبياً ولا يردن تحمل مسؤولية تقديم الرعاية الطبية لتونيشا. ولا تملك كل من دونا ولوران المصادر في غرفتهما (مثل ثلاجة مغلقة، مساحة مخصصة للعلاج الطبي) لتقديم الرعاية فيها. ويشعر الطاقم الإداري في المدرسة أن المسألة تشكل عبئاً هائلاً وهم في ذلك متحيرون في ماذا سيكون ملجؤهم القانوني.



1. قبل المسألة الخائضة مع تونيشا، كانت أمينات المدرسة تصرفن الدواء الذي يؤخذ عبر الفم للطلبة. هل تعتقد أن هذا السلوك كان مناسباً؟ وما المساءلات التي نتجت عن ذلك؟

2. ينص القانون على أن الطلبة المعوقين لا بد أن يتلقوا عناية طبية ملائمة وعلاجاً في المدرسة بحيث يكونوا قادرين على الحصـول على التعليم في البيئة الأقل تقييداً. هل تتفهم أن علاج السكري يندرج أسفل نطاق هذا القانون؟ لماذا أو لماذا لا؟

3. هل تعتقد أن المقاطعة التعليمية لديها السلطة للحكم بالمسؤولية على أمينات المدرسة لقياس نسبة السكر في الدم وحقن الطلبة بحقن الأنسولين؟ لماذا أو لماذا لا؟

4. في هذه المسألة، من تعتقد أن لديه السلطة العليا لإحداث تغيير، ولماذا ذلك برأيك؟

5. إذا كنـت مكان مديرة المدرسة، ما الخطوات التي كنت ستتخذها لتدارك هذا الموقف؟

ـــ الحالة 5 ـــ

هل لدى الأم حالة؟
Does Mom Have a Case?

تشاك فينيتيغ ولد يبلغ عشرة أعوام وهو في الصف الرابع، يحصل تشاك على تعليم خاص من خلال برنامج للمعوقين لغويا (مهارات التعبير والتلقي في اللغة) في مدرسته. وكان تشاك قد أعاد الصف الثالث نظرا لمسألة لافتة تتعلق بالقراءة (تحليل الرموز) واستيعاب القراءة. ولسوء الحظ فإن تشاك لا يزال يكافح في ميدان القراءة ولا يحرز تقدما جيدا في الصف الرابع.

تدعى مدرسة تشاك في الصف الرابع فيكي سانتياغو، وقد ظلت فيكي تدرس الصف الرابع لمدة اثنتا عشرة سنة، وعملت أيضاً كمدرسة صف دمج على نحو متقطع لمدة خمس سنوات. وتستمتع فيكي بالتدريس باستخدام طريقة دمج ولا تمانع وجود طلبة معوقين في صفها.

تعمل ايفلن بيتي اختصاصية نطق ولغة وهي من يقدم العلاج للطالب تشاك. وتفضل ايفلن إجراء علاج لغوي باستخدام طريقة الموارد نظرا لسهولة استخدامها مع الطلبة في بيئة هادئة تخلو مما يشتت الذهن. وتدرس تشاك مرتين أسبوعيا في صفها لتقديم علاج لغوي له يستغرق 45 دقيقة. وتلتقي ايفلن وفيكي كل فصل من أجل مناقشة الأمور التي في العلاج والحصول على المعلومات التي تتعلق في تقدم تشاك في صف التربية العامة.

تعمل مونيكا راينى مدرسة تربية خاصة وهي تدرس باستخدام الدسج لطلبة فيكي. وهي ليست شديدة الالتزام بالقوانين فهي تعمل مع أي طالب يحتاج إلى مساعدة إضافية. وأحيانا ما تدرس طلبة صف التربية العامة لتقدم لهم المزيد من المساعدة أثناء وقت حصة التربية الخاصة.

تلتقي فيكي وايفلن ومونيكا خلال يوم العمل الأول للمدرس من السنة الدراسية لمناقشة على نحو غير رسمي تقدم طلبة فيكي خلال المرحلة الأولى من السنة. وتتشارك كل من فيكي ومونيكا مع ايفلن المخاوف حيال تقدم تشاك في الصف الرابع فهو يرسب في معظم المواد ويبدو أنه يحتاج إلى دعم أكاديمي أكثر من الدعم الذي تقدمانه له كل من فيكي ومونيكا في

صفا دمج. تخبر ايفلن المجموعة أن تشك يستمر في إحراز تقدم طردي في معاق مهارات اللغة التعبيرية والحسية إلا أنها بدأت تتساءل إذا ما كانت لديه صعوبة تعلم تعيق أداءه الدراسي. توثق السيدات المداخلات التي قمن بإجراءها لغاية هذه السنة من أجل مراجعتها في الاجتماع حيث ستقوم ايفلن بتحضير ورقة المشاركة ودعوة اختصاصية النطق واللغة في المدرسة لحضور الاجتماع.

تعطي ايفلن في اليوم الآتي نسخة من نموذج المشاركة للطالب تشك فيما يتعلق باجتماعه (مجدول للحضور لأسبوعين). وتخبر تشك أنها تود التحدث مع أمه حول أدائه في المدرسة وأن ترى إذا ما ستعطيها الإذن لإجراء اختبار لتحديد ما إذا كان تشك مؤهل لتلقي المزيد من المساعدة في المدرسة. وتؤكد ايفلن لتشك أنه ليس في مشكلة وتعرض عليه جائزة في حال أعاد النموذج موقعا من أمه. تقابل ايفلن في اليوم الآتي تشك لإجراء العلاج اللغوي وتسأله إذا ما كان قد وقع النموذج ويقول تشك "أعطيت النموذج لأمي ولكنها لم تعيده إلي قط" حيث تقول ايفلن "حسنا، لا ضير، سأعطيك نموذجا آخر. ولكن أرجوك احرص على أن تطلع والدتك عليه وأن توقعه وبعد ذلك أريدك أن تعيده إلي. اتفقنا؟" ويوافق تشك بدوره. تذهب ايفلن في اليوم الآتي إلى صف تشك لترى إذا ما كان قد وقع ورقة المشاركة، إلا أنه لم يوقعها حيث تقرر ايفلن التحدث مع والدته وترك رسالة لها.

وفي يوم الاجتماع المرتب، تغيب والدة تشك. ونظرا لوجود ثلاث محاولات موثقة للاتصال بولية الأمر، فإن فريق البيئة الأقل تقييدا يجتمع من دونها. ويوافق الفريق على أن هناك ما يبرر إعادة التقييم ويرسلون ملاحظات إلى بيت تشك حول الاجتماع وموافقة على نموذج إعادة التقييم. وعندما لا يرجع النموذج بعد أيام عدة، يرسلون نسخة ثانية إلى بريد المنزل ليتم توقيعها. وبعد ذلك توقع والدة تشك النموذج وتعيده إلى المدرسة مع تشك. وبعد تلقي الموافقة، تختبر ايفلن واختصاصية النطق واللغة في المدرسة تشك. وتتم كتابة التقارير ويتم تحديد اجتماع من أجل مراجعة نتائج إعادة التقييم. ويتم إرسال العديد من الملاحظات مجددا إلى البيت لوالدة تشك فيما يتعلق بالاجتماع حيث لا تعاد الملاحظات أبدا.

لقد أجري اجتماع إعادة التقييم دون حضور والدة تشك وقد حدد في الاجتماع أن تشك مؤهل لبرنامج صعوبات التعلم وأنه مؤهل أيضاً لبرنامج تقوية اللغة وأن صعوبات التعلم لديه حددت على أنها صعوبته الرئيسة. ويتم إعداد خطة تربوية فردية ويتم الإنتهاء من تغيير في

نموذج البديل التربوي كما يتم إرسال ملاحظات موثقة عن الاجتماع إلى البيت لوالدة تشك. وتعطى والدة تشك عشرة أيام للرد على تغيير البديل التربوي وفي حال لم تتلقى المدرسة أي رد، سيتم إجراء البديل التربوي تلقائيا حيث إن والدة تشك لا ترد إطلاقا على مسألة البديل التربوي.

وفي الربيع، تتلقى فيكي اتصالا هاتفيا من والدة تشك حيث تكون الوالدة منزعجة من التوقف عن تدريس تشك في صف التربية العامة خاصته الذي يقدم مساعدة في القراءة حيث إن أحدا لم يطلعها على الأمر. وتطلب معرفة ما الذي يجري وتطلعها فيكي على ما حدث في السابق في السنة الدراسية وأن الفريق حاول مرارا وتكرار الاتصال بها حيث تخبر فيكي الوالدة أن تشك يبلي بلاءً حسنا في الوقت الحاضر في جميع المواد ذات الدعم الإضافي، إلا أن والدة تشك تكون لا زالت مستاءة حول إحداث التغيير دون أخذ إذن منها وتهدد أنها ستتحدث مع المدير والحاكم.

أسئلة المناقشة

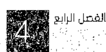
1. بناءً على ما تعرف حول قانون التربية الخاصة، هل من المناسب لمونيكا أن تأخذ الطلبة من صفوفهم الخاصة لتزويدهم بالدعم الدراسي الإضافي؟ لماذا أو لماذا لا؟

2. بذلت ايفلن ثلاث محاولات للاتصال ودعوة والدة تشك لاجتماع الموافقة على إعادة التقييم، فهل كان يجب إعادة جدولة الاجتماع عندما لم تحضر الأم؟

3. بعد اجتماع إعادة التقييم تم تلقي موافقة موقعة على إعادة التقييم من ولية الأمر، هل كان الفريق مخولا لإجراء إعادة التقييم عند هذه النقطة؟ لماذا أو لماذا لا؟

4. عندما اجتمع فريق الخطة التربوية الفردية لمناقشة نتائج إعادة التقييم، لم تكن والدة تشك حاضرة، وأرسلت المعلومات إلى بيتها مع مهلة لمدة عشرة أيام للموافقة على البديل التربوي، هل كان على الفريق تغيير البديل التربوي دون الحصول على إذن مباشر من الأم؟ لماذا أو لماذا لا؟

5. والدة تشك غاضبة جدا من تغيير البديل التربوي الخاص بابنها، هل تعتقد أن لديها أي ملاذ قانوني؟ لماذا أو لماذا لا؟

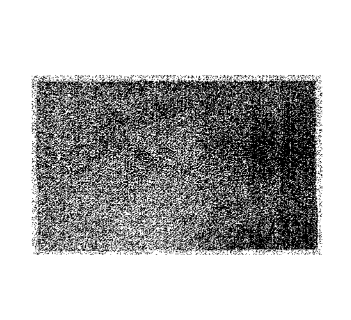


الفصل الرابع

4

التعليم في صف الدمج

Teaching in the Inclusive Classroom



التعليم في صف الدمج
Teaching in the Inclusive Classroom

الدمج والتعاون Inclusion and Collaboration

التعليم ضمن صف الدمج يمكن أن يمثل تحدياً ليس فقط للطلبة الموهوبين، بل أيضاً للمعلمين. فقبل أن نناقش التعاون والتعليم التعاوني، ونماذج التعليم المستخدمة في صف الدمج، لا بد أولا أن نعرّف ما هو المقصود بالدمج.

كلمة دمج تحمل معاني مختلفة من قبل أناس مختلفين، وإن التعريف الشائع لكلمة دمج تعني تعليم الطلبة الموهوبين ضمن بيئة التعليم العام وتحت اشراف كل من معلم الصف العادي ومعلم التربية الخاصة (Friend & Bursuck, 2006; Mastropieri & Scruggs, 2007). البعض الآخر (Giangreco, 1997; Giangreco, Baugmart & Doyle, 1995) قدّم تفاصيل لمصطلح الدمج Inclusion واعتبر أن التعريف قد يتكون من الاجزاء الآتية:

1. كل الطلبة مرحب بهم ليتعلموا في صفوف التعليم العام وفي مدارس قريبة من اماكن سكنهم.

2. يتعلم الطلبة في الصفوف حيث يكون عدد الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين متناسب مع المجتمع المحلي.

3. تعليم الطلبة الموهوبين مع أقرانهم غير الموهوبين من المجموعة العمرية نفسها.

4. أن الطلبة بمختلف خصائصهم وقدراتهم يشاركوا في خبرات تعلمية مشتركة مع التأكيد على نتائج التعلم الفردي المناسب ووجود الدعم والتعديلات الضرورية.

5. أن خبرات التعلم المشتركة تحدث في بيئات تمثّل فيها الأشخاص غير الموهوبين النسبة الاكبر (مثال: الصف العام، مواقع العمل المجتمعية)

6. أن خبرات التعلم صمّمت لتحسين مستوى الحياة لكل شخص. فهي تحاول الوصول إلى مستوى من التوازن بين المتطلبات الأكاديمية والوظيفية والمتطلبات الاجتماعية والشخصية في المدرسة.

7. أن التعلم في بيئة الدمج يكون موجوداً عندما تحدث كل خاصية من الخصائص

السابقة الذكر بشكل مستمر ويومي (Giangreco, 1997, p.194).

باستخدام مكونات مختلفة لتعريف مفهوم الدمج، فإننا نعرّف الدمج Inclusion في هذا الكتاب ليشير إلى تعليم الطالب المعوق مع أقرانه غير المعوقين بحيث يكون مشاركاً فعالاً في عملية التعلم. بالإضافة إلى ذلك فإن صف الدمج يتكون على الأقل من وجود معلم الصف العادي ومعلم التربية الخاصة، حيث يعملان مع بعضهما البعض في تعليم الطلبة جميعهم في الصف.

إن المكونات الرئيسة للتعليم في صف الدمج التي سيتم مناقشتها تتضمن التعاون الاحترافي، التخطيط التعاوني والتعليم التعاوني، نماذج التعليم التعاوني، مراقبة وتقييم تقدم أداء الطالب(Friend & Bursuck, 2009; Giangreco, Baugmart & Doyle, 1995).

- **التعاون الاحترافي Professional Collaboration**

واحد من المكونات الأساسية للتعليم في صف الدمج هو التعاون الاحترافي. ويتضمن التعاون أن يعمل اثنان من أجل تحقيق هدف مشترك ويمكن أن يتضمن التعاون بين مختلف المعلمين، الاخصائيين وأولياء الامور. في حالة التعليم التعاوني فإن التعاون يتضمن أن يعمل المعلمون مع بعضهم البعض من أجل تعليم الطلبة المعوقين في الصف العادي. إن التعاون بين معلم ومعلم آخر هو واحد من أكثر أنواع التعاون شيوعاً في المدارس. في مجال التربية الخاصة فإن أكثر أنواع التعاون شيوعا هو تعاون معلم التربية الخاصة مع معلم الصف العادي. هذان المعلمان عادة ما يتعاونان في تعليم جميع المواد الدراسية الصفية (مثال:- الرياضيات، اللغة، الاجتماعيات، التاريخ) من أجل تعليم الطلبة المعوقين وغير المعوقين. على أي حال، فإن التعاون في الصفوف الأساسية يمكن أن يحدث خلال اليوم الدراسي بأكمله وفي كل مادة من المواد الدراسية.

ولا يتضمن التعاون فقط تعاون معلمين اثنين مع بعضهما البعض، فهو يتضمن أيضاً التعلم في كيفية التعاون. فهو يتضمن تعلم مهارات محدده في كيفية التعاون والتعليم التعاوني والتخطيط التعاوني بطريقة فعالة. كلما أصبح المعلمون يشعرون بارتياح أكثر في العمل مع بعضهم البعض وفي تعليم طلبة بمختلف المهارات، فإنهم يصبحون معلمين أكثر كفاءة. بالإضافة إلى ذلك، فمن خلال التدريب وتطوير مهارات التعاون يمكن أن يستمر

المعلمون في مواجهة التحديات عند تعليم طلبة لديهم مهارات وقدرات مختلفة.

إنّ موريسنك وثوماس وكوري (Morsink, Thomas, and Correa, 1991) يعرّفون العمل التعاوني على أنه "جهد مشترك في تخطيط، وتنفيذ، وتقييم البرنامج التربوي لطالب معين" (ص 6).

وبشكل مختلف قليلا، يعرّف كل من فريند وكوك (Friend and Cook, 1992)، العمل التعاوني على أنه "نمط من التفاعل" (ص 5) يستخدم من قبل الاختصاصيين الذين يعملون مع بعضهم البعض. بناءً على ذلك، فإن العمل التعاوني يتضمن "نمط يختاره الأخصائيون من أجل تحقيق هدف مشترك: (Friend & Bursuck, 2009, p.79). هؤلاء المؤلفين يشيروا إلى أنه فقط ان يعمل معلمين اثنين في نفس النشاط لا يعني بالضرورة أن العمل التعاوني يحدث بينهما لذلك فإن التعاون من وجهة نظرهم هو "نمط من التفاعل" يحدث في مختلف النشاطات. في هذا الكتاب، فاننا نعرّف العمل التعاوني على أنه ما يلي " ان يعمل معلمان اثنان على الاقل من أجل تخطيط وتعليم طلبة معوقين وغير معوقين في بيئة دمج".

إن العمل التعاوني هو مكون رئيس في صفوف الدمج. إن الذي يجعل برنامج الدمج ناجح هم المعلمون الذين يطوّرون شراكة تعاونية فيما بينهم (أنماط فعالة من التفاعل الاجتماعي بينهم)، بحيث إن جهودهم تنبثق من حقيقة أن كل الطلبة في الصف سيستفيدوا من الشراكة التعاونية. ففي دراسة للمركز الوطني للدمج (The National Center on Educational and Restructuring and Inclusion, NCERI)، وجد أن المعلمين الذين يقومون بالتعليم التعاوني يحصلون على نتائج ايجابية عديدة للطلبة المعوقين وغير المعوقين (NCERI, 1995) فقد وجد نتائج ايجابية في النواحي الأكاديمية، الاجتماعية والسلوكية عند الطلبة المعوقين الذين يشتركوا في برامج الدمج. بالإضافة إلى ذلك، فإن نتائج الدراسة أشارت إلى نتائج اجتماعية وسلوكية على الطلبة غير المعوقين وعدم وجود أية نتائج سلبية على المهارات الأكاديمية.

إن التعاون الفعال بين المعلمين لا يتحقق بشكل مباشر وفوري، فهو يأخذ فترة زمنية طويلة حتى يحقّق معلمو التربية الخاصة والصف العادي شراكة تعاونية ناجحة. بالحقيقة فإن جاتيلي وجاتيلي (Gately & Gately, 2001) يعتقدان أن التعاون والتعليم التعاوني يتطور من خلال ثلاثة مراحل أساسية:

أولاً: في المرحلة الأولى من التعاون يوصف بأنه تعاون حذر بين المعلمين بحيث يسعى كل طرف إلى فهم اللغة اللفظية وغير اللفظية للطرف الآخر. فقد يشعر بعض معلمي الصفوف العادية بأن هنالك تدخّل في تعليمهم من قبل معلمي التربية الخاصة. من جهة أخرى، قد يشعر معلمو التربية الخاصة أنه تم استبعادهم من العمل داخل الصف العادي. إذا لم يوجد أهداف مشتركة في العمل بين كل من المعلمَين (التربية الخاصة والصف العادي)، فإنهم لن يستطيعوا الانتقال إلى المرحلة الثانية من مراحل التعاون.

المرحلة الثانية: مرحلة التسوية أو الحلول الوسط،فان كلا المعلمَين سيتواصل بطريقة أكثر فعالية وانفتاح مع الطرف الآخر. كما أشار إلى ذلك جاتلي وجاتلي (Gately and Gately) فإن كلا المعلمين يطوّران حس من الاخذ والعطاء كلما تقدموا في بناء شراكة وتعاون حقيقي بينهما. كلما بدأ معلم التربية الخاصة بالحصول على دور محوري ورئيس في التعاون والمشاركة والتعليم داخل الصف، كان لا بد من معلمي التربية الخاصة ان يتنازلوا عن بعض الأمور بالمقابل. في المرحلة الأخيرة والثالثة، المرحلة التعاونية Collaborative Stage، فإن المعلمَين يتواصلا بفعالية وانفتاح مع بعضهما البعض.

فالمعلمون في تلك المرحلة لديهم درجة واضحة من الارتياح في العلاقة المهنية ويعملون مع بعضهم بعضاً في تعليم كل الطلبة في الصف. كما هو الحال مع معظم المعلمين المتعاونين ذوي الخبرة، فإن الملاحظين لهم يجدوا صعوبة في معرفة من هو معلم التربية الخاصة ومن هو معلم الصف العادي (بسبب الدرجة العالية من التعاون والشراكة في تعليم طلبة الصف).

يوضح فرند وزملاؤه (Friend & Bursuck, 2009; Friend & Cook, 1992) عدداً من الخصائص الأساسية من أجل بناء تعاون فعال تتضمن ما يأتي:

- التعاون هو عملية طوعية.
- التعاون مبني على أساس الاحترام، الثقه، ودعم الأشخاص الآخرين.
- التعاون يتضمن أهدافاً مشتركة ومسؤولية مشتركة في تحقيق النتائج.
- التعاون يشجع على المساهمة المتساوية ومشاركة المصادر التعليمية.

أولاً: ان التعاون هو عملية طوعيه حيث إن كلا المعلمَين لديهما الرغبة للمشاركة في

التعليم، أن التعاون الطَّوْعي يمثل الرغبة من كلا المعلمين في العمل مع بعضهما البعض.

ثانياً، إن التعاون الحقيقي بين الأشخاص مبني على أساس الاحترام والثقة المتبادلة بين الطرفين. إن تلك العلاقات مبنية على أســاس التكافؤ وتقدير انجازات وقرارات الاخرين. وإن تلك العلاقات ليست مبنية على القوة والسيطرة على العملية التربوية، ولكن على اساس التعامل مع الأشخاص الآخرين باحترام وتقدير آراء الآخرين بشكل متساو من خلال التعاون والشــراكة. فإن المعلمين سوف يدعمون بعضهم بعضا، وفي الوقت نفسه سيفهمون أن هناك اوقات يكون فيها اختلافاً في وجهات النظر نحو مواضيع محددة. بالرغم من عدم التوافق في وجهات النظر، فإن على المعلمين أن يحترموا بعضهم بعضاً.

ثالثاً، فيما يتعلق بالاحترام المتبادل فإن التعاون الفعال سيطور أهدافاً مشتركة ومتوقع تحقيقهــا حيــث يعمل ويتعاون كل معلم مــع المعلم الآخر في إنجاز تلك الأهداف المشــتركة. بالاضافة إلى ذلك، فإن التعاون يتطلب وجود مسؤولية مشتركة نحو تعليم الطلبة ونحو العمل المشــترك. عادة، فإن المعلمين المتعاونين فخوريــن فيما يتعلق بمعرفتهم والتعاون فيما بينهم وســوف يبذلوا جهداً إضــافيا من أجل تحقيق الأهداف التربوية المشــتركة ومساعدة الطلبة في تحقيق أهدافهم التعليمية.

رابعاً، إن التعاون يضــمن المشــاركة في اتخــاذ القرارات لأن كل معلم ينظر إلى نفســه أنه متســاو مــع الآخرين. فإن كل معلم يحــترم وجهات نظر الآخرين أثناء المناقشــة واتخاذ القــرارات وتقديــر وجهات النظر المختلفــة. مثل كل المعلمــين المتعاونين بشــكل جيد، فأنهم يتخذون قرارات مشتركة في كل من التعليمات المعطاة للطلبة في الصف، واجبات الطلبة، الضبط الصفي، ونواحي أخرى في صف الدمج.

خامساً، إن التعاون يتضــمن المساهمات المتســاوية والمصادر المشــتركة، شبيها باتخاذ القــرارات المشــتركة، فــإن المعلمين المتعاونين يشــجعون ويتوقعون مســاهمات متســاوية من بعضهم البعض.

كل وجهة نظر يتم الاســتماع إليها بشــكل جدي وكل وجهة نظر تحــترم من قبل المعلمين المتعاونين. بالاضــافة إلى احترام وتقدير مســاهمات بعضهم البعض فإن المعلمين مستعدين ولديهــم الرغبة في مشــاركة مصــادر بعضــهم البعض. نحن دائما نصــفهم بمصــطلح " المعلمون الرُّحَّل " في المدارس. فعندما تتغير الحصــص الدراسية، تشــاهد هؤلاء المعلمين

كيف ينتقلون بحقائبهم من صف إلى آخر، عادة ما تكون حقائبهم مليئة بالأدوات والوسائل التعليمية التي سوف تستخدم في ذلك اليوم لتعليم طلبة في صفوف مختلفة داخل المدرسة. مثل الشخص الذي ليس لديه بلد يقيم فيه، فإن هذا المعلم المتعاون كأنه من غير غرفة له داخل المدرسة. بالرغم من ذلك فإن معلم الصف العادي يزود معلم التربية الخاصة بمكتب أو بمساحة كافية ليكون قادراً على التعليم ووضع أدواته التعليمية. وكأن الصف العادي يصبح بمثابة البيت الثاني لمعلم التربية الخاصة.

مهارات التعليم التعاوني والتخطيط التعاوني
Co-Teaching and Co-Planning Skills

بالنسبة إلى المعلمين الذين يعملون مع بعضهم البعض بشكل فعال، فهم يجب أن يحصلوا على مهارات تساعدهم بشكل واضح في التواصل مع شركائهم ومع بعضهم البعض في الصف، عادة فإن المعلمين يتلقون ورشات عمل قبل أو أثناء العمل كمعلمين متعاونين، ويساعدهم هذا التدريب على الاستعداد للعمل مع المعلمين الآخرين.

أربعة مهارات أساسية مهمة للتعاون الفعال تتضمن ما يأتي:- مهارات التفاعل، مهارات الدعم، مهارات بناء حلول، مهارات حل المشكلات.

1. مهارات التفاعل Interaction Skills:

قسّم فرند وبورسك، (Friend and Bursuck, 2009) مهارات التفاعل إلى مكوّنَين هما " مهارات التواصل وخطوات لبناء تفاعل فعال مع الآخرين" (ص83) المكون الأول، مهارات التواصل، يتضمن مهارات الاستماع النشط وإدراك مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي. إن التعاون الفعال يتضمن الاستماع النشط ومهارات التواصل الفعال (Friend and Cook, 2000). إن كلارك (Clark, 1996) طور نموذجا تعاونيا حيث أن مهارات التواصل والثقة هي مهارات أساسية يستخدمها الأشخاص بطريقة مندمجة وليس منفصلة عن بعضها البعض. فمثلا، الاستماع النشط يتضمن انخراط الشخص في الحوار والمناقشة، فالمستمع يحاول أن يفهم ما الذي يقوله المتكلم ويصيغ ما الذي قاله المتحدث سواء سمع المعلم وصف شريكه لمشكلات الطلبة أو كيف كان يوجههم، فإن الاستماع الفعال مهارة حاسمة.

إن الناس الذين يعتبرون مستمعين نشطين عادة ما يستخدمون تلميحات غير لفظية

(تعابير الوجه، لغة الجسم) بالإضافة إلى مهارات التواصل اللفظي لتطوير وتشكيل التفاعلات عند التواصل مع الآخرين.

يزود المستمعون المتحدث بتغذية راجعة غير لفظية. وبالمقابل هذه التغذية الراجعة يستخدمها المتحدث بتعديل الحوار (Mansour & Trees, 2002)، بالعمل تزامناً مع المتحدث، المستمع عادة ما يصبح مشاركاً في رواية المحادثة من خلال تعابير الوجه غير اللفظية (مثل: الجفلان، الاستهجان) أو من خلال الكلام اللفظي (مثل: إمداد بالكلمات، استخدام مكملات الحديث كقول آه أو آه) (Bavelas, Coutes & Johnson, 2002).

آخرين ذكروا علاقة بين التواصل اللفظي وغير اللفظي، ما مقداره 93% من تواصلنا يأتي من تعابير الوجه والنغمات الصوتية، عدد كبير منها ليس لفظياً بطبيعته (مثل: الجفلان، الابتسام، أو إيماء الرأس) (Miller, 2005). وأكثر من ذلك قد يكون هناك أوقات يكون المتحدث فيها متوتراً كثيراً ومحرجاً من التعبير لفظياً بسبب ما قد يظنه أو يشعر به المستمعون، لذا، على المستمع الاعتماد على التلميحات غير اللفظية ليفهم نوايا الفرد الحقيقية.

المكون الثاني في تعليم مهارات التواصل هو الاستخدام الفعال لمهارات التواصل اللفظي، عند الاستماع للآخرين أثناء تحدثهم أو عند التواصل مع الآخرين، فإنه من المهم أن تكون دقيقاً في فهم كلامهم وبشكل مماثل أن تكون دقيقاً في كلامك عند التواصل مع الآخرين. كمستمع، فإن الاستماع إلى شخص يصف لك موضوع معين، فإنه يجب أن تكون قادراً على فهم كل من الرسالة اللفظية (الكلام) والمشاعر المرتبطة بتلك الرسالة. إن المعلمين الذين يعملون مع بعضهم البعض يجب أن يكون لديهم فهم مشترك للمشكلة أو الموضوع من أجل القدرة على حل تلك المشكلة بطريقة فعّالة.

2. مهارات الدعم Support Skills:

بالإضافة إلى مهارات التفاعل والتواصل، فإن مهارات الدعم تلعب دوراً مهماً في التعاون، ويستخدم الأشخاص مهارات الدعم ليظهروا الدعم والاهتمام لبعضهم البعض لتقوية التواصل والتفاعل الاجتماعي. ناكيندوفيل (Knackendoffel, 2005) قسّم تلك المهارات إلى جزأين رئيسين هما: مهارات بناء المساواة وتقدير عمل الآخر، ومهارات بناء الحلول. إن المعلمين المتعاونين يستخدمون مهارات بناء المساواة ليظهروا لشركائهم أنه

متكافيء مع الآخرين ويقدّرون معرفته ومهاراته.

بعض العبارات التي تشير إلى ذلك مثل " أنا حقيقة استمتع بالعمل معك لأن لديك اهتمام واضح نحو تعليم كل الطلبة أو بدلا من أن اخطط لوحدي حول مضمون الدرس المراد تعليمه، فانني اقدر خبراتك في التخطيط سويا الدرس الذي نريد سوية ان ندرسه للطلبة ". هذه الجمل تظهر ان المعلم المتعاون يستمتع بالعمل مع زميله المعلم وانه يقدر خبرته التعليمية.

مع استخدام هذه العبارات فإن المعلمين المتعاونين يستخدمون جملاً وتعليقات تظهر تقدير الجهد والعمل الواضح لزملائهم وايضا التحدث بجمل تظهر مشاعر العطف في المواقف الصعبة التي قد يمر بها المعلمون وإدراك التعرف إلى المشكلات والصعوبات التي تواجههم.

3 - مهارات إنشاء الحلول Solution - Building Skills:

إن المعلمين المتعاونين يستخدمون هذه المهارات والجمل اللغوية من أجل مساعدة أنفسهم في توجيه الحوار نحو الحلول المتفق عليها. هذه الحلول تساعد في حل المشكلات وتلبي حاجات جميع الأطراف.

تتضمن الجمل اللغوية التي تساعد في بناء الحلول مثل " أنا مسرور أننا قررنا أن الطالب " سديف " سيعرض واجبه المنزلي أمامي وبذلك سأعزز سلوكه وأيضاً سيعرض الواجب المنزلي أمامك حتى تعطيه مراجعة لأدائه على الواجب " أو " أنا أحب فكرتك فيما يتعلق بالإقتراب من الطلبة حتى تساعدهم على تقليل الكلام في الصف من الخلف. إنها أيضاً تساعد الطلبة على أن يبقوا في المهمة المطلوبة منهم. " مرة أخرى هذه الجمل اللغوية سوف تفيد كل المعلمين المتعاونين وتساعدهم على الاتفاق على مجموعة من الحلول.

4 - مهارات حل المشكلات: Problem – Solving Skills

إن مهارات حل المشكلات تعتبر عنصراً مهماً وحيوياً للمعلمين المتعاونين. إن هذه المهارات يمكن أن يتم استخدامها في حل المشكلات السلوكية والأكاديمية للطلبة أو في حل بعض القضايا الأخرى والمتعلقة بأية مشكلات مع الزملاء في العمل. هناك عدد من نماذج حل المشكلات المقترحة في الأدب (Knackendoffel, 2005; Morskink, Thomas, &

(Correa, 1991; Rubinson, 2002; Santagelo, 2009). إن النموذج الذي سيتم شرحه في هذا الكتاب يتكون من عدد من العناصر التي تم أخذها من مصادر مختلفة تحدثت عن نماذج في حل المشكلات.

إن هذا النموذج يتكون من الخطوات الآتية:

1 - تحديد المشكلة وتعريفها.

2 - توليد الحلول وتحليلها.

3 - تطوير خطة تدخل وخطوات تطبيق الخطة.

4 - مراقبة التدخل وتقييم ذلك التدخل.

تحديد وتعريف المشكلة Identifying The Problem:

أي مشكلة أو قضية يجب أن تحدد وتعرّف بشكل واضح. هذا يتضمن وصف تلك المشكلة بشكل محدد، بحيث يمكن ملاحظة المشكلة وبطريقة قابلة للقياس (Barnbill, 2005). خلال هذه العملية فإن معلومات واسعة حول السلوك أو القضية يجب أن يتم جمعها لنرى إذا كان هناك أي عوامل ذات علاقة بالموضوع أو المشكلة. فعلى سبيل المثال: إذا كان الطالب لا يأخذ ملاحظات أثناء وجوده في الصف فهل سوف يؤثر هذا في علاماته؟

ما هي الاستراتيجيات التي تم استخدامها سابقاً لمساعدة هذا الطالب في تسجيل ملاحظاته داخل الصف؟ هل هذه المهارة أو السلوك يجب أن يؤخذ بعين الإعتبار أم يجب تعليم مهارات وسلوكات أخرى أكثر أهمية؟

كيف يؤدي ضعف تسجيل الملاحظات إلى التأثير سلباً على علاماته الصفية؟ هل هي مشكلة ناتجة عن ضعف في المهارة (مثال: الطالب ليس لديه مهارات في معرفة تسجيل الملاحظات) أم هي ناتجة عن ضعف في الأداء بسبب عوامل ناتجة عن ضعف في الدافعية (مثال: الطالب لديه المهارات ولكن لا يستخدمها). إن هذه الأسئلة تساعد في التعرف فيما إذا كان تسجيل الملاحظات داخل الصف يعتبر مهارة مهمة يجب أخذها بعين الاعتبار.

توليد وتحليل حلول للمشكلة Generate and Analyze Solutions:

عند توليد حلول ممكنة للمشكلة فإن كل الحلول الممكنة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. إن هذا الجزء من عملية حل المشكلة يعتبر مماثل لما يسمى بالعصف الذهني Brainstorming بحيث لا يوجد حلول مرفوضة بل كل الحلول يتم تسجيلها وأخذها بالاعتبار. عندما يتم وضع وتوليد حلول ممكنة للمشكلة، فإن المعلمين المتعاونين يجب أن يضعوا معياراً يتم وفقاً له قبول أو رفض الحلول الممكنة. فعلى سبيل المثال: فإن المعلمين المتعاونين والذين يعملون مع الطالب الذي لديه ضعف في مهارات تسجيل الملاحظات، يمكن أن يرفضوا بعض الحلول أو الأفكار التي لا يمكن تطبيقها أثناء الدوام المدرسي. بعد أن يتم تحليل تلك الحلول الممكنة، سيختار المعلمون أفضل حل (أو حلول) ليتم تطبيقها مع الطالب.

تطوير خطة للتدخل وخطوات لتطبيق الخطة:

Develop An Intervention Plan and Implementation Steps

عندما يتم اختيار الحلول فإن المعلمين بحاجة إلى تطوير خطة عمل. إن خطة العمل يجب أن تتضمن الحل لتلك المشكلة، الشخص المسؤول عن كل مهمة من مهمات هذه المشكلة، وقت البدء بتنفيذ كل مهمة، ومتى سيتم الانتهاء من تنفيذ مهمات أو خطوات ذلك الحل.

مراقبة خطة التدخل وتقييم تلك الخطة

Monitor Intervention and Evaluation

مع البدء بتنفيذ خطة عمل فإن المعلمين يجب أن يناقشوا كيفية ملاحظة كل مهمة من مهمات حل المشكلة وما المعايير التي تدل على نجاح كل مهمة. من خلال وضع معيار لنجاح كل مهمة، فإن المعلمين سيناقشون توقعاتهم والتي سوف تساعد في تحديدها ما إذا كان الهدف أو الأهداف الموضوعة قد تم تحقيقها.

في وقت ما، فإن المعلمين يجب أن يجتمعوا ثانية لمناقشة تقدم الطالب على الخطة الموضوعة لكل مهمة من مهمات تلك الخطة وفيما إذا تم تحقيق معايير النجاح أم الحاجة إلى تعديل معايير تحقيق المهمة.

مهارات التخطيط المشترك:Co-Planning Skills

إن مهارات التخطيط المشترك هي مهارات مهمة كأهمية مهارات التعليم المشترك. إن الدرس المخطط له بشكل جيد قد لا يضمن دائما أن الدرس الذي سيتم تعليمه سوف ينجح ولكن بالتأكيد سوف يزيد من احتمالية أن الدرس سوف يسير بشكل جيد. خلافاً لذلك، فإن عدم وجود خطة يعني الدعوة إلى حدوث كارثة لذلك فمن الضروري وجود خطة متفق عليها من المعلمين ومخطط لها مسبقا. ومن المهم خلال فترة التخطيط المشترك إنشاء روتين وبالبداية استخدام خطه مكتوبة تحدد النقاط الرئيسة لتخطيط الدرس وبالتالي تحديد الوقت المطلوب للتخطيط المشترك. (انظر جدول 4-1) إن الدليل المكتوب يجب أن يغطي الدرس السابق وأيضاً يجب تحليل الدرس الجديد إلى أجزاء يمكن مناقشتها كما يتضمن من سوف يكون مسؤولاً عن كل جزء في الدرس. كل جزء في الدرس يجب أن يتم تحديد المسؤول عن تدريسه بناءً على خبرات ومهارات المعلم وكذلك بناءً على حاجات الطلبة. إن الدليل أو خطة الدرس بحاجة إلى أن تكون معروفة بحيث يكون كل معلم يعرف بشكل واضح دوره ومسؤولياته في التعلم والتدريس.

في حصص مادة الرياضيات في الصفوف الإعدادية والثانوية، فإن معلم التربية الخاصة يمكن أن يكون مسؤولاً عن التهيئة في الصف. إن التهيئة داخل الصف سوف تعمل على مراجعة المسائل الحسابية والتي تم تعليمها مسبقاً للطلبة. إن التهيئة تؤكد أن الطلبة فهموا المادة السابقة قبل أن ينتقلوا إلى مادة جديدة. بعد تلك المراجعة من قبل معلم التربية الخاصة فإن معلم الصف العادي يدرس المستوى الجديد للطلبة بينما يسير معلم التربية الخاصة حول الطلبة ويراقب أداءهم والتأكد من صحة حلهم للمسائل الحسابية وفهمهم للمعلومات الجديدة. كل هذه الأمور لا بد من تخطيطها مسبقا حتى يعرف كل معلم ما هو دوره ومسؤولياته.

إن تأسيس روتين يومي يجنب المعلمين خسارة في الوقت أثناء أوقات الإجتماعات من أجل تخطيط التعليم. إن الروتين مهم جدا وخاصة للمعلمين المتعاونين الجدد. الروتين يحتاج إلى أن كل فرد يعرف ما مسؤولياته خلال فترة التخطيط وما هي المواد والأدوات المطلوبة أثناء الإجتماعات مع المعلمين الآخرين. فعلى سبيل المثال: إن الروتين الفعال أثناء التخطيط المشترك قد يتضمن ما يأتي: الإجتماع في الغرفة نفسها كل يوم للتخطيط للدرس المقبل، تحضير كل المواد المطلوبة والتي سوف تستخدم في الإجتماع (مثال: الكتاب المدرسي، دليل

المعلم، أوراق، أقلام، دفتر العلامات، أوراق عمل للطلبة، أوراق توزع على المعلمين). تعمل سكرتيرة المدرسة على تذكير المعلمين المتعاونين للحضور إلى الإجتماع، وتسجيل الملاحظات خلال فترة الإجتماعات، إتباع طريقة محددة ومعروفة في التخطيط للدروس (انظر إلى الجدول 4 – 1) والإنتهاء ضمن وقت محدد. مرة أخرى، إن هدف تأسيس الروتين هو تقليل خسارة الوقت كما يجعل الاجتماع يسير بشكل سهل لدى المعلمين. إن التخطيط لوقت جزء مهم جدا في التخطيط للتعليم والتي تعتبر مصدر قلق للمعلمين (Dieker، 2001).

إن وضع دليل للتخطيط المشترك دليل لخطة الدرس يوضح الاتفاق بين المعلمين على محتويات الدرس وأدوار المعلمين. إنَّ الجزء الأوّل، تقييم الدرس السابق، هو مراجعة للدرس السابق. إذا كان الإجتماع قد عقد في نهاية اليوم الدراسي فإن تقييم الدرس الذي تم تعليمه في اليوم نفسه يناقش في الإجتماع. إن هدف هذا الجزء هو معرفة ما هو جزء الدرس الذي تم تعليمه بشكل جيد وما الذي لم يتم تعليمه بشكل جيد، وماهي التغييرات المناسبة. كن متأكدا أن تبني قراراتك بناءً على المعلومات المستقاة من الدرس السابق. إذا لم يتعلم الطلبة أي مفهوم أو مهارة جديدة، فإلى أية درجة لم يتعلموا بشكل جيد؟ هل هذا مبني على اختبار أو نتائج امتحان قصير أو بناءً على الأسئلة اللفظية؟ بشكل مشابه إذا فهموا الطلبة وتمكنوا من محتوى الدرس أو المهارات؟ كيف عرفنا أنهم وصلوا إلى درجة مقبولة من الإتقان؟ هل الطلبة جميعهم أتقنوا محتوى الدرس أم فقط جزء منهم؟ إن الطلبة ذوي الأداء المرتفع عادة يستطيعون أن يتقنوا المحتوى والمهارات بالرغم من ضعف في استراتيجيات المعلم في تدريس تلك المهارات. كثير من هؤلاء الطلبة هم متعلمين لديهم دافعية ذاتية وقادرون على التعلم من أنفسهم. بسبب أن المعلم يدرس متعلمين من مختلف المجموعات والمهارات، تأكد أن طلبة آخرين (مثال: طلبة متوسطي الأداء، ضعيفي الأداء، وطلبة ذوي الصعوبات والإعاقات) قد أتقنوا المهارات ومحتوى الدرس. بالنسبة إلى بعض الطلبة، فإن مراجعة المادة أو حتى إعادة تعليم محتوى الدرس والمهارات يمكن أن يكون مطلوب من أجل التقدم وتدريس مهارات ودروس قادمة.

إن جزء "الاعتبارات التربوية للدرس" تذكّر المعلمين فيما يتعلق بالدعم المعرفي (مثال: أخذ الملاحظات، الخرائط المعرفية، النقاط الرئيسة للدرس، دليل للدراسة) والتي يمكن أن تستخدم لتساعد الطلبة في تسجيل الملاحظات وتذكر المحتويات الرئيسة للمحاضرات. وفي هذا الجزء أيضاً نشجع المعلمين إلى التعرف إلى أفضل طرائق التدريس وأكثرها فعالية

(مثال: التعليم الفارقي، التعليم المباشر، التعليم بالإستكشاف) أو طرائق الدعم المختلفة والتي يمكن أن يتم تزويدها للطلبة. إن السؤال عن التكيفات والتعديلات تذكر المعلمين بضرورة الأخذ بعين الإعتبار طرائق التعديل والتكيفات للطلبة ذوي الصعوبات والإعاقات. إن محتوى " إدارة الصف Classroom management " تذكر المعلمين أن مكونات مختلفة في إدارة الصف قد نحتاجها عند استعمال نماذج تعلم تعاوني مختلفة. فعلى سبيل المثال: عند استخدام نموذج التعليم المركزي Station Teaching فإن المعلمين قد يستخدمون معززات إضافية (مثال: الملصقات، التعزيز الرمزي، النقاط) للطلبة المتعاونين والذين ينتقلون بهدوء بين المجموعات أو الطلبة الذين يتبعون التعليمات.

إن الجزء الأخير في دليل التعليم التعاوني هو نموذج الدرس الجديد New Lesson Format وهو خطة الدرس المقبل. هذا النموذج يمكن أن يعدّل بناءً على محتويات الدرس نفسه، لكن كن متأكداً من أن تستخدم المحتويات الآتية: جدول أعمال الدرس المقبل، مقدمة، نشاطات إثرائية مختلفة، طريقة لتقييم التعلم (مثال: تمرين / واجب صفي)، نشاط للمتابعة وتلخيص للدرس.

أخيراً عندما يشعر المعلمون براحة أكثر عند العمل مع بعضهم البعض في صف للدمج، فهم قادرون على البدء بفحص طرائق مختلفة من أجل تطوير تفاعلاتهم، تخطيطهم للدروس، تعليمهم للطلبة بشكل تعاوني. إن الباحثان جيتلي وجيتلي، (Gately & Gately 2001) طوّرا أداة غير رسمية مفيدة حيث يستطيع المعلمون أن يقيّموا العلاقات في العمل بين المعلمين في صف الدمج (أنظر إلى جيتلي مع جيتلي 2001 دراسة حول مقياس لتقدير التعليم التعاوني).

إن مقياسهما في تقييم التعليم التعاوني Coteaching Rating Scale يأتي على شكل نموذجين هما: نموذج معلم التربية الخاصة ونموذج معلم الصف العادي / العام. إن هذا المقياس يمكن أن يستخدم لتحديد إلى أية درجة يشعر معلم التعليم التعاوني أن العلاقة التعاونية مع المعلم الآخر فعالة وأيضاً الإستفادة من هذه المعلومات في مناقشة العلاقة التعاونية مع المعلم الآخر من أجل تطوير تلك العلاقة.

نماذج التعليم التعاوني Models of Co- Teaching

بناءً على دراسة عام 1994 من قبل المركز الوطني للتعليم والدمج، هناك كثير من

النماذج التي يمكن أن تستخدم لدعم التعليم في بيئات الدمج. على أي حال، فإن أكثر نموذج استخداما في مدارس الدمج هو نموذج التعليم التعاوني. بالرغم من وجود عدد من نماذج التعليم التعاوني المذكورة في أدبيات التربية الخاصة (Cook & Friend, 1995; Friend & Bursuck, 2006; Thousand, Villa, & Nevin, 2006; Walther, Thomas, Kornick, Mclaughlin, & Williams, 2000)، فإن هذا الكتاب سيعرض أربعة نماذج من التعليم التعاوني هي: التعليم من خلال محطات التعلم (Station Teaching) التعليم التفاعلي (Interactive Teaching) التعليم البديل (Alternative Teaching)، والتعليم المتوازي (Parallel Teaching)، انظر إلى الشكل رقم 4-1. كل نموذج يمكن أن يستخدم تبعا لمحتوى الدرس وكل نموذج له حسنات. وبناءً على الهدف من الدرس فإن أحد النماذج يمكن أن يعمل بشكل أفضل من النماذج الأخرى، فعلى سبيل المثال: التعليم المتوازي (Parallel Teaching) يمكن أن يستخدم عندما يريد المعلمون أن يراجعوا مع الطلبة محتوى درس معين قبل إجراء امتحان في المادة، بينما يمكن استخدام التعليم البديل إذا غاب عدد من الطلبة عن موضوع معين أو لم يفهموه، والهدف هو أن تلحق هؤلاء الطلبة ببقية الصف في موضوع أو درس معين (بسبب غيابهم أو عدم فهمهم لموضوع أو درس سابق).

التعليم من خلال محطات التعلم Station Teaching

عند استخدام التعليم من خلال محطات التعلم اعتمادا على حجم الصف، فإن المعلمين يقسّموا الصف من ثلاث إلى خمس محطات تعليم. وينتقل الطلبة كمجموعات من محطة تعلم إلى أخرى بعد فترة زمنية (تقريبا من 10 إلى 15 دقيقة). إن التعليم من خلال محطات التعلم يتطلب بعض الإعدادات من قبل المعلمين. قبل بدء الدرس فإن المعلمين بحاجة إلى إعداد كل محطة تعلم بالأدوات المناسبة وأن تكون التعليمات في كل محطة تعلم واضحة. إذا لم تكن التعليمات واضحة أو التوقعات عن سلوك الطلبة غير محددة لهم، فإن الطلبة لن يعرفوا تماما ما الذي سوف يقومون به وقد يستخدمون الأدوات في محطة التعلم بطريقة غير صحيحة. في حالة التعليم من خلال محطات التعلم، فإن على المعلمين أن يراقبوا سلوك الطلبة وأصواتهم في كل محطة. عند استخدام هذا النموذج في صف الدمج، فيجب على كل معلم أن يعمل في محطة التعلم التي تحتاج إلى تعليم وإشراف مباشر. أما في محطات التعلم المتبقية، فيتوقع من الطلبة أن يعملوا لوحدهم. فعلى سبيل المثال: إذا كان الطلبة يدرسون دراسة خصائص الصخور، قد يكون هناك خمس محطات للتعلم، أحد

محطات التعليم يمكن أن تتضمن جهاز حاسوب، حيث يستعرض الطلبة مقاطع فيديو من خلال الموقع الإلكتروني: Rock Hounds (http://www.fi.edu/fellows/fellow1/oct98/create/index.html) والذي يستعرض كيف تتكون أنواع مختلفة من الصخور. محطة تعليم ثانية: يمكن أن تحتوي على البحث عن معاني المفردات لها علاقة بالصخور أو أن يقوم الطلبة بنشاط مستخدمين معاني كلمات شائعة لها علاقة بالصخور (مثال: جرانيت، رخام، صخور متحوّلة). في محطة تعلم ثالثة، فإن الطلبة يمكن أن يعملوا ثلاثة أنواع مختلفة من الصخور باستخدام مواد معروفة (أنظر إلى الموقع الالكتروني الآتي: http://www.rogersgroupinc.com/ourcommunities/reckology/types.html). محطة تعليم رابعة، تتضمن قيام المعلم بشرح ومناقشة دورة تكوّن الصخرة. وفي محطة تعليم أخرى يمكن أن يقوم المعلم بمناقشة صلابة الصخور وقوتها ويعطي للطلبة بعض الصخور ليتم اختبار صلابتها.

التعليم التفاعلي Interactive Teaching

من خلال التعليم التفاعلي، يفترض أحد المعلمين أن يقود الصف ويعلم أمام طلبة الصف، بينما يدعم المعلم الآخر المعلم الرئيس من خلال مراقبة أداء وتعلم الطلبة. بعد فترة زمنية من الوقت، يتبادل المعلمان الأدوار. تذكّر، في الصفوف ذات التعليم التعاوني الفعال، فإن المعلمين يعملون مع بعضهم بطريقة فعالة بحيث تصبح العلاقة تكاملية. كل معلم له فرص متعددة لأن يكون في كلا الدورين دور "تعليم" ودور "يدعم ويساند" التعليم. في حالة دور "الدعم والمساندة" فإن المعلم الداعم يكون منخرطا في الدرس ويطرح أسئلة على الطلبة ويعيد صياغة بعض التفاصيل لفظيا وخاصة عندما يرى أحد الطلبة أو مجموعة من الطلبة لديهم صعوبة في فهم مصطلح أو مفهوم معين. إن المعلم الداعم أو المساند يعمل أيضاً على الإشراف على أداء الطلبة ومراقبة سلوكاتهم.

كمثال للتعليم التفاعلي، بينما يناقش أحد المعلمين كيفية إنكسار الضوء على العدسة المحدبة (convex lens) فإن المعلم الآخر يراقب ملاحظات الطلبة ويتأكد من فهمهم واستيعابهم بين الحين والآخر. عندما يرى المعلم الداعم أو المساند صعوبة في الإستيعاب عند أحد الطلبة فإنه يطرح أسئلة ليجيب عنها معلم الصف، مثل هل قلت أن الضوء ينكسر عندما يمر خلال العدسات؟ أنت أيضاً ذكرت أن كلمة "ينكسر refractes معناها ينثني هل

هذا صحيح؟. إن المعلم الداعم يستخدم الأسئلة على هذا النحو بدلا من أن يلفت الإنتباه إلى أن هناك طالب لديه صعوبة في فهم مصطلح معين. بعد أن يتم شرح وتوضيح العدسات المقعرة والمحدبة، فإن المعلم الداعم يصبح المعلم الرئيس ويسير مع الطلبة إلى المختبر، بحيث يقوم الطلبة بعرض صور لأنواع مختلفة من العدسات، ويستعرضوا تأثير كل واحدة من هذه العدسات على إنكسار الضوء. المعلم نفسه يستمر في شرح كيف يتغير الضوء عندما ينتقل من الهواء ويدخل إلى الماء. إن المعلم الأساسي يشرح للطلبة أيضاً كيف ينكسر الضوء في الماء بزاوية مختلفة عما كان عليه عند انكساره في الهواء. وفي غضون ذلك، يراقب المعلم الداعم أو المساند ملاحظات الطلبة للتأكد من دقة ملاحظاتهم واستيعابهم.

بالرغم من أن التعليم التفاعلي قد يكون طريقة ممتعه في التعليم، فإن على كلا المعلمّين معرفة محتوى الدرس بشكل جيد مع التخطيط المسبق للدرس من أجل التأكيد على سهولة الإنتقال من دور إلى آخر أثناء التدريس. يجب على المعلمين أن يكونوا حذرين بأن لا يتبنوا فقط مهمات محددة، لأنهم بذلك سوف يكونوا غير متساوين في نظر الطلبة.

فعلى سبيل المثال: إذا كان دور أحد المعلمين فقط مراقبة سلوك الطلبة غير المرغوب فيه وتعديله، فإذا غاب هذا المعلم يوما ما عن الصف، فمن المحتمل أكثر أن يقوم الطلبة بسلوكات غير مناسبة. إذا كان أحد المعلمين هو عادة من يقوم بالتدريس فإن الطلبة على الأغلب سيقوموا بتوجيه الأسئلة لذلك المعلم. إن النقطة الرئيسة هي أن يشاركوا المعلمّين في أدوار مختلفة – بالرغم من أنها أدوار متعبة- إلا أنها في الوقت نفسه: أدوار مفيدة للطلبة وتستحق العناء.

التعليم البديل Alternative Teaching

إن التعليم البديل يتضمن إنشاء مجموعة صغيرة من الطلبة وتعليمهم في أحد أقسام الغرفة الصفية، عادة ما تكون في ركن أو على طاولة في نهاية الصف. بينما يدرس المعلم تلك المجموعة الصغيرة من الطلبة، يقوم المعلم الأخر بتدريس بقية الصف. وإن الهدف من عمل مجموعة صغيرة من الطلبة هو إعادة تعليمهم لبعض المصطلحات والمفاهيم أو تزويدهم بنشاطات إثرائية أو متابعة الطلبة الذين غابوا في درس سابق أو تلبية حاجات بعض الطلبة الذين لديهم صعوبات خاصة (مثال: الطلبة الذين لديهم سلوكات غير مرغوبة أو الطلبة الذين لديهم صعوبة في فهم موضوع سابق أو الطلبة الذين بحاجة إلى مساعدة

أكثر في أخذ الملاحظات حول درس معين).

باستخدام هذا النموذج فإن المعلمين سيستبدلون أدوارهم على أساس منتظم وأن لا يحصروا أنفسهم في أدوار محددة (كدور المعلم الذي لا يستطيع أن يعلم مجموعة كبيرة من الطلبة لأنه يعلم فقط مجموعة صغيرة من الطلبة)، بشكل مماثل، إن المجموعة الصغيرة يجب أن تكون غير متجانسة ولا تتضمن الطلبة نفسهم في كل مرة، وذلك خوفاً من أن يعرف هؤلاء الطلبة أن لديهم سلوكات غير مرغوبة أو صعوبات أكاديمية معينة.

يجب أن يعطي كل الطلبة فرص للمشاركة في مجموعات صغيرة أو مجموعات كبيرة فعلى سبيل المثال إذا كان أحد الطلبة لديه إعاقة بسيطة ولديه صعوبة في فهم موضوع معين " الجين المتنحي " فإن هذا الطالب يمكن أن يوضع مع طالب ذو تحصيل مرتفع ويفهم الموضوع بشكل جيد وكلاهما يقومان بنشاطات وتمارين مختلفة تتعلق بذلك الموضوع في مجموعة صغيرة من الطلبة، بهذه الطريقة فإن كل من المعلم والطالب ذو التحصيل المرتفع يستطيعان أن يفسّرا المفهوم ليساعدا الطالب ذو الإعاقة البسيطة على فهم هذا المفهوم أو الموضوع، إن الهدف من التعليم البديل قد تم تحقيقه، لأن الطلبة الذين لديهم حاجات تربوية خاصة قد تم توزيعهم بين كلا المجموعتين وبين كلا المعلمين.

التعليم المتوازي Parallel Teaching

إن التعليم المتوازي يتضمن تقسيم الصف إلى نصفين وجعل كل معلم يدرس نصف عدد الطلبة في الصف وفي المحتوى نفسه الذي يدرسه المعلم الآخر، كل مجموعة من الطلبة هي مجموعة غير متجانسة (مثال: طلبة ذوي تحصيل مرتفع وطلبة ذوي تحصيل منخفض) إن هذا الترتيب يتضمن نموذجاً جيداً للطلبة المترددين في الاستجابة والخجولين في التفاعل داخل المجموعات الكبيرة أو في الأوقات التي يريد فيها المعلمان أن يتواصلا ويتفاعلا بشكل أكبر مع الطلبة، لذلك فإن هذا النموذج يعتبر ملائماً في استخدامه عند تعليم مفاهيم يصعب استيعابها أو فهمها أو عندما يكون الطلبة بحاجة إلى ممارسة أكثر للمهارات أو عندما يريد المعلمان أن يتأكدا أن كل الطلبة قد أتقنوا مجموعة من المهارات وفهموا محتوى درس معين. إن التعليم المتوازي يحتاج إلى تخطيط مسبق وحذر بحيث كل من المعلمين الإثنين سيشرحان محتوى الدرس نفسه ويغطيانه بسرعة معينة بحيث يتأكدا أن من أن المحتوى المحدد لتلك الحصة قد تمت تغطيته مع نهاية الحصة، بالطبع فإن وجود معلمين اثنين

بشرحان في صف واحد وبشكل متزامن قد يؤدي إلى تشتت انتباه ومستوى عال من الصوت والإزعاج. بالنسبة إلى بعض المعلمين فإن هذا النموذج سيأخذ بعض الوقت حتى يتم التكيف معه، وخاصة لدى المعلمين غير المتأكدين لإستراتيجيات تعليمهم أو مهارات إدارة الصف.

المشكلة عند بعض نماذج التعليم التعاوني هو أن معلم الصف العادي يدرس وأن معلم التربية الخاصة يساعد معلم الصف العادي أو أن تفوض له مهمات غير تعليمية (مثال: تصحيح الأوراق والإمتحانات، مراقبة سلوكات الطلبة، أو توفير وإعداد المواد والأدوات المطلوبة للدرس). إن الشكوى الأكثر شيوعا هو أن معلمي التربية الخاصة غير فعّالين في التعليم التعاوني وأن أداءهم ينحصر في القيام بالنشاطات غير التعليمية وهم بذلك يشعروا بأنهم مساعدين في التدريس وليسوا معلمين متعاونين. بالطبع من خلال التواصل بطريقة أفضل بين المعلمين والرغبة والإستعداد عند كلا المعلمين في مشاركة الدور في التعليم والتدريس، فهم قادرون على وضع حلول لكثير من المشكلات والصعوبات.

مراقبة تقدم أداء الطلبة Monitering Student Progress

إن الموضوع الرئيسي الأخير يتعلق بمراقبة التعليم في صفوف الدمج. إنّ تقييم تقدم أداء الطالب أمر مهم وأساسي لمساعدة الطلبة ذوي الصعوبات والإعاقات في النجاح في صفوف الدمج. عندما يستخدم مع التعليم أو التدريس الفارقي، فإن تقييم أداء الطالب يصبح أداة مهمة للمعلمين لتحديد إلى أية درجة يستجيب الطلبة للتدريس. بالطبع فإنها تبدأ باستخدام نموذج تعليمي (مثل: التدريس المباشر Direct Instruction). بينما يقدم المعلم نموذجاً للمهارة الجديدة أمام الطلبة ويستخدم ممارسة موجهة مع استخدام مراجعة لتوجيه الطلبة عندما يمارسون المهارة الجديدة، ثم يمارس الطلبة بعد ذلك بممارسة المهارة الجديدة باستقلالية؛ ويستطيع المعلم التعرف على مدى قدرة الطلبة على استخدام المهارة الجديدة لوحدهم. ومن أجل دعم تعليم الطالب فإن المعلمين بحاجة أيضاً إلى استخدام نموذج أو طريقة لقياس أداء الطلبة بشكل دوري وعلى مدار السنة.

إن القياس المبني على المنهاج Curriculum - Based Measurement (CBM) يمثّل واحداً من أفضل الطرائق في مراقبة تقدم أداء الطالب. إن القياس المبني على المنهاج (CBM) يتضمن تقييماً موجزاً يهدف كمؤشر للتعرف إلى إتقان المهمة بشكل عام في مجال أكاديمي معين (Stecker, lembke, & foegen, 2008)، بسبب أن القياس المبني

على المنهاج (CBM) حساس للتغيرات البسيطة في تعلّم الطالب وخاصة عندما تجمع المعلومات مرات عدة خلال فترة قصيرة من الوقت، فإنها تعتبر نموذجية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف الدمج بخلاف طرائق قياس تقدم أداء الطلبة التقليدية والتي تستخدم فقط مرة أو مرتين خلال الفصل. إنّ القياس المبني على المنهاج (CBM) يمكن أن يستخدم بشكل أكثر تكرارا (مثال: أسبوعيا، مرتان في الأسبوع، كل يوم) من أجل التعرف إلى التغيرات البسيطة في التعلم كلما استجاب الطلبة إلى طرائق التدريس المختلفة. بالحقيقة فإن البحوث أثبتت أنه عند استخدام المعلمين للقياس المبني على المنهاج (CBM)، فإنّ الطلبة يحصلون على مستويات أعلى في التحصيل مقارنة مع طرائق القياس التقليدية (Stecker, Fuchs, Fuchs, 2005). وبشكل أكثر أهمية في صفوف الدمج، فإن القياس المبني على المنهاج (CBM) قد أثبت أنها ناجحة ليست فقط للطلبة ذوي الإعاقات ولكن أيضاً لكل الطلبة في التعليم العام فعلى سبيل المثال: عندما يستخدم مع كل طلبة الصف في مادة الرياضيات فإن القياس المبني على المنهاج (CBM) أثبت أنه أكثر فعالية من وسائل التقييم التقليدية من حيث تطوير أداء الطلبة في التحصيل الأكاديمي (Fuchs, Fuchs, Hamlett,Phillips,Bentz, 1994).

كيف يمكن للمعلمين أن يستخدموا القياس المبني على المنهاج (CBM)؟ عادة يبدأ المعلم باختيار مهارة واحدة مثال: قراءة عدد من الكلمات بشكل صحيح خلال دقيقة يعتبر مهارة شائعة كمثال للقياس المبني على المنهاج (انظر إلى الشكل 4-2)، (Figure 4.2). بعد أن يحدد الخط القاعدي (قياس الأداء قبل البدء بتعليم المهارة) فإن المعلم بحاجة إلى تحديد الهدف النهائي من التعليم. إن الهدف النهائي يمكن أن يتم تحديده باستخدام طرائق مختلفة مثل: قوائم تستخدم علامات محددة تتناسب ومستوى كل صف، أو من خلال أداء أقران الطالب في كل مستوى صفي، أو باستخدام معايير التقدم الأكاديمي والذي يتم حسابه بعد ذلك بحاصل ضرب تلك المعايير بعدد الأسابيع المتبقية للعام الدراسي.

هناك طرائق أخرى مفيدة في تحديد الأهداف النهائية للتعليم في كل مستوى صفي، والأدوات المستخدمة في التقييم من خلال عدد من المواقع الإلكترونية مثل: الموقع الإلكتروني مستودع القياس المبني على المنهاج" المقدّم من مركز التدخل (Curriculum-Based Measurement Warehouse from Intervention Central) http://www.Interventioncentral.org/htmdocs/interventions/cbmwarehouse.php

أو مركز البحوث لمراقبة تقدم الأداء (www.progressmoniotoring.org Research Institute on Progress Monitoring)..

بعد أن يتم وضع الهدف النهائي (goal) على الرسم البياني (موضوعاً في الرسم البياني 4 – 2 على شكل نجمة) فإن المعلم بعد ذلك يرسم خط يصل ما بين الهدف النهائي والنقطة الأولى في الخط القاعدي (مثال: في الرسم البياني هو 20 كلمة صحيحة في الدقيقة). هذا الخط يعرف بخط الأهداف Aim line. خط الأهداف يعتبر دليلاً للمعلمين فهو يعطي مؤشراً لنقاط الموجودة على الرسم البياني ومدى إقترابها من الهدف النهائي أو بعدها عنه. بشكل عام، إن النقاط الموجودة فوق خط الأهداف يمثل أداء الفرد الذي بالنهاية سيؤدي إلى تحقيق الهدف النهائي. بكلمات أخرى إن الطريقة التي يستخدمها المعلم تعتبر فعالة بناءً على أداء ومهارات الطالب وكقاعدة عامة ثلاث أو أكثر من النقاط الموجودة فوق خط الأهداف تعطي مؤشرا أن الطالب في طريقه لتحقيق الهدف النهائي. وبشكل عكسي، فإن ثلاث نقاط أو أكثر من النقاط تحت خط الهدف النهائي يعطي مؤشر إلى أن الطريق أو الأسلوب غير فعال أو بحاجة إلى تعديل حتى يصبح أداء الطالب فوق خط الهدف النهائي.

إن القياس المبني على المنهاج يعتبر أداة مفيدة يتم استخدامها في صفوف الدمج. إذا تم استخدامها بتروي، فهي تعتبر أداة قياس ذات معنى والتي ستستثمر كثيرا من الوقت في التعليم ويمكن استخدامها بالتزامن مع أهداف الخطة التربوية الفردية IEP. إذا تم استخدامها بشكل دوري، فإن هذه الأداة تقدم معلومات للمعلمين حول فعالية الممارسات التربوية.

وتنبّه المعلمين كيف أن أداء الطالب يتغير بشكل مستمر بناءً على طرائق التدريس المستخدمة.

الملخص: Conclusion

إن التدريس التعاوني أو التدريس المشترك لا يحدث في ليلة وضحاها. مثل أي تغير في عملية التدريس، فإن تطوير الشراكة والتعاون مع المعلمين الآخرين يأخذ وقتا من الزمن. مع تطور الشراكة بين المعلمين، فإن الاتجاهات تبدأ أيضاً بالتغيير كلما كان هناك تخطيط وتعليم مشترك في الصفوف. يبدأ المعلمون في تطوير مهارات تواصل ومهارات دعم أفضل فيما بينهم، ويصبحون أكثر مهارةً في حل المشكلات والتخطيط المشترك.

إن استخدام نماذج التعليم التعاوني المختلفة مثل: التعليم من خلال محطات التعلم، التعليم التفاعلي، التعليم البديل، والتعليم المتوازي يمكن أن يكون مفيدا أكثر لتعلم الطلبة. مع استخدام نماذج مختلفة في التعليم بالتزامن مع الدعم والتعديلات في الصف. فإن المعلمين يصبحون أكثر قدرةً على إدارة الصف وتقديم تعليم فعال لمجموعة غير متجانسة من الطلبة.

مع مرور الوقت، فإن المعلمين المتعاونين يبدؤون أيضاً بتعديل التدريس من أجل الحصول على طرائق أفضل في مساعدة كل الطلبة على التعلم. هم يبدؤون بتعديل أدوارهم ومسؤولياتهم مع بعضهم البعض، ومن خلال التخطيط المشترك يبدؤون أيضاً بفهم أدوارهم ومسؤولياتهم. وأثناء عملية التعليم والتدريس المشترك كلما أصبح المعلمون أكثر مهارة وقدرة على التخطيط والتعليم المشترك كلما بدؤوا العمل ليس كمعلمَين اثنَين مختلفين بل كفريق واحد.

Refrences المراجع

Barnhill, G. (2005). Functional behavioral assessment in schools. Intervention in School & Clinic, 40(3), 131–143.

Bavelas, J. B., Coates, L., & Johnson, T. (2002). Listener responses as a collaborative process: The role of gaze. Journal of Communication, 52, 566–580.

Clark, H. H. (1996). Using language. Cambridge: Cambridge University Press.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, 28(3), 1–16.

Deno, S., Fuchs, L., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. School Psychology Review, 30, 507–524.

Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of "effective" middle and high school co-taught teams for students with disabilities? Preventing School Failure, 46(1), 14–23.

Friend, M., & Bursuck, W. (2006). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers, Boston: Allyn & Bacon.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2009). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Friend, M., & Cook, L. (1992). The new mainstreaming. Instructor, 101(7), 30–32.

Friend, M., & Cook, L. (2000). Interactions. New York: Longman.

Fuchs, L., Fuchs, D., Hamlett, C., Phillips, N., & Bentz, J. (1994). Classwide curriculum-based measurement— helping general educators meet the challenge of student diversity. Exceptional Children, 60(6), 518–537.

Gately, S. E., & Gately, F. J. (2001). Understanding coteaching components. TEACHING Exceptional Children, 33(4), 40–47.

Giangreco, M. F. (1997). Key lessons learned about inclusive education. International Journal of Disability, Development, and Education, 44, 193–206.

Giangreco, M. F., Baumgart, D. M., & Doyle, M. B. (1995). How inclusion can facilitate teaching and learning. Intervention in School and Clinic, 30(5), 273–278.

Hasbrouck, J. E., & Tindal, G. (1992). Curriculumbased oral reading fluency forms for students in grades 2 through 5. Teaching Exceptional Children, 24, 41–44.

Hosp, M., & Hosp, J. (2003). Curriculum-based measurement for reading, spelling, and math: How to do it and why. Preventing School Failure, 48(1), 10–17.

Howell, K., & Kaplan, J. (1980). Diagnosing basic skills: A handbook for deciding what to teach. Columbus, OH: Merrill.

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? The Reading Teacher, 58, 702–714.

Knackendoffel, E. A. (2005). Collaborative teaming in the secondary school. Focus on Exceptional Children, 37(5), 1–16.

Magiera, K., Smith, C., Zigmond, N., & Gebauer, K. (2005). Benefits of co-teaching in secondary mathematics classes. TEACHING Exceptional Children, 37(3), 20–24.

Manusov, V., & Trees, A. R. (2002). "Are you kidding me?" The role of nonverbal cues in the verbal accounting process. Journal of Communication, 52, 640–656.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2007). The inclusive classroom: Strategies for effective instruction. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.

Miller, P. W. (2005). Body language in the classroom. Techniques: Connecting Education and

Careers, 80(8), 28–30.

Morsink, C. M., Thomas, C. C., & Correa, V. I. (1991). Interactive teaming: Consultation and collaboration in special programs. New York: MacMillan.

Morsink, C.V., Thomas, C.C., & Correa, V.I. (1991). Interactive teaming: Consultation and collaboration in special programs. New York: Macmillan.

National Center on Educational Restructuring and Inclusion. (1995). National study of inclusive education. New York: Author.

Pasinski, T., & Padak, N. (2004). Effective reading strategies. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Rubinson, F. (2002). Lessons learned from implementing problem-solving teams in urban high schools. Journal of Educational and Psychological Consultation, 13, 185–217.

Salvia, J., & Hughes, C. A. (1990). Curriculum-based assessment: Test what is taught. New York: McMillan.

Santangelo, T. (2009). Collaborative problem solving effectively implemented, but not sustained: A case for aligning the sun, the moon, and the stars. Exceptional Children, 75, 185–209.

Scott, V., & Weishaar, M. (2003). Curriculum-based measurement for reading progress. Intervention in School and Clinic, 38(3), 153–159.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. Exceptional Children, 73(4), 392–416.

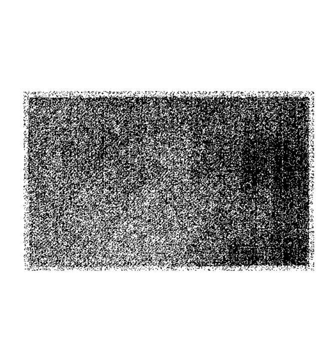
Smith, P. (2007). Have we made any progress? Including students with intellectual disabilities in the regular education classroom. Intellectual and Developmental Disabilities, 45(5), 297–309.

Steckler, P., Fuchs, L., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum- based measurement to improve student achievement: A review of the literature. Psychology in the Schools, 42, 795–819.

Stecker, P., Lembke, E., & Foegen, A. (2008). Using progress-monitoring data to improve instructional decision making. Preventing School Failure, 52(2), 48–58.

Thousand, J., Villa, R., & Nevin, A. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. Theory into Practice, 45, 239–249.

Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). Collaboration for inclusive education. Boston: Allyn & Bacon.

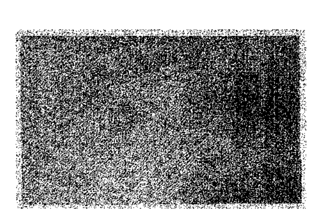


الفصل الخامس

5

حالات حول التعاون والتعليم المشترك داخل صفوف الدمج

Cases About Collaboration and Co-Teaching in Inclusive Classrooms



حالات حول التعاون والتعليم المشترك داخل صفوف الدمج
Cases About Collaboration and Co-Teaching in Inclusive Classrooms.

ـــ الحالة رقم (1): لبناء مصيدة فئران أفضل ـــ
To Build a Better Mousetrap

أثناء جلوس جانيس جنكنز في زاوية الصف ووضعها العلامات على الاوراق، فكرت بصمت كيف يختلف الشيء المسمى بصف الدمج هذا عن نموذج الدمج الرائع الذي درسته في الجامعة. وأثناء رجوعها بالذاكرة إلى ايام الجامعة، تذكرت جانيس وصف الاستاذ هانسن لمدارس الدمج، وكيف تحدث عن التناغم بين معلمين عملا معا لتعليم كل الطلبة في الصف، بدا الأمر رائعا عندما وصفه. "لماذا الوضع مختلف الآن؟ لو أن هذا الشخص يدعني أقوم ببعض التعليم هنا سيكون هذا صفاً رائعاً حقاً" هكذا كانت تفكر بداخلها.

الشخص الذي اشارت اليه كان رامون سانشيز مدرس له تاريخ بمدرسة جيفرسون الثانوية مع خبرة تدريس تبلغ عشرين عاما. وقد درّس العديد من صفوف العلوم بما فيها كيمياء الصف العاشر، لقد درّس بالأسلوب نفسه سنوات ولم يكن يغير أسلوبه بالتدريس لمجرد تحوّل المدرسة لسياسة الدمج. لقد كان -- حسب رأيه -- رجل المنهاج المسؤول عن تعلّم الطلبة للمنهاج بدرجة كافية تمكنهم من تخطي اختبار الولاية المقنن. بالنسبة إلى الطلبة الذين أدّوا اختباره النهائي للعلوم. كانت نسبة النجاح 88% وهي إحدى أفضل النسب في المدرسة.

جانيس بالمقابل، كانت حديثة العهد في مجال التربية الخاصة، حيث تخرجت من برنامج ماجستير صعوبات التعلم قبل سنتين فقط. عند بداية تعيينها، تحدث المدير فيرنن سافيور عن تغير كبير في المدرسة بأسرها. اخبر جانيس كيف كان يبحث عن شخص له نفس افكارها، طاقتها، وخبرتها الجديدة في التدريس التعاوني. كما أنه وضّح نظرته حول مدرسته كإحدى المدارس التي يكون فيها كل الطلبة (ذوي صعوبات التعلم والعاديين) يتعلموا معاً، وسيهتم كل المعلمين بكل الطلبة دون استثناء. لقد أراد أن يكون قائد الدمج

من خلال اقسام مدرسته ومن خلال حصوله على الطاقم المناسب في مدرسة جيفرسون لتحقيق ذلك. ضم جانيس للطاقم كان – حسب رأيه- آخر قطعة ضرورية لتكتمل الاحجية اللازمة لسنة الدمج. وفي السنة نفسها التي انضمت فيها جانس للطاقم كان كل الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانوا قد اخذوا اماكنهم في صفوف الدمج، كل معلمي صعوبات التعلم الذين رحّلوا من صف لآخر متعاونين ومرحبين بالدمج في المدرسة. قد أُلغيت كل غرف المصادر وغرف صعوبات التعلم المستقلة.

حماس جانيس التي كانت في بداية مشوارها المهني تتحول ببطء إلى سخرية من آرائها حول الدمج في هذه المدرسة. نعم صحيح أنها درّست في صفين من صفوف التعليم المشترك اغلب الوقت، لكنها اعتقدت ان كل المعلمين يجب أن يكونوا على استعداد للسماح لها بالتدريس المشترك. وكانت تؤمن أن الطريقة الوحيدة للتخفيف من وصمة التربية الخاصة هي بوضع الطلبة في صفوف الدمج أو الصفوف العادية طوال الوقت.

إلا أن دورها انحصر في تقييم اوراق العمل والاختبارات في صف السيد رامون، واصبحت جانيس تشعر بالاكتئاب لأنه لم يكن مسموح لها إلا القيام بمهمات ثانوية مثل تصحيح الواجبات، والسير بين الطلبة لإرشادهم، واحيانا فض المشاجرات بين الطلبة، وكذلك حل الخلافات بين الطلبة والسيد رامون بمن فيهم طلبة التربية الخاصة. كما أصبح واضحا لها ان السيد رامون يعامل طلبة صعوبات التعلم بشكل مختلف عن العاديين، اما الطلبة الموهوبين فقد كان لهم وضع خاص. وكون هذا الكلام- التمييز في المعاملة- صحيح ام لا يعتمد على من يوجه إليه السؤال.

اليوم جانيس قررت أنه سيكون اليوم الذي سيشهد تغييراً في صف الكيمياء. بمجرد انتهاء الدرس وخروج الطلبة، قررت جانيس الاقتراب من السيد رامون ومصارحته بأفكارها حول التعليم المشترك. في تلك اللحظة تجمهر الطلبة خلف الباب. اقتربت من السيد رامون "درس آخر ممتاز سيد سانشيز" قالت جانيس وهي معتقدة أنها تستطيع استثارته بمجاملة. "شكرا" اجاب رامون بحذر شديد. "اعتقد أن الطلبة أحبوا تشبيهك التفاعلات الكيميائية بالمصانع حقا" ثم اردفت قائلة "اعتقد أنه ربما لو تركتني اعطي مراجعة سريعة في بداية الدرس، أو حتى ادرس بعض المنهاج، ربما يساعد ذلك الطلبة على فهم المواد الخام بشكل افضل" تموضعت جانيس لأنها عادة تتلعثم بكلامها في هذه المواقف.

عرف السيد رامون إلى أين سيؤدي هذا الحديث. استدار تجاه اللوح وبدأ بمسح ملاحظاته وهو يوجه ظهره نحوها وبدأ بقوله "تعلمين يا جانيس أننا تحدثنا بهذا الموضوع سابقا وانت تعلمين شعوري جيدا نحو أي شخص يدرِّس الكيمياء حتى لو كان هذا الشخص متفوقا مثلك" ثم اضاف بطريقة دبلوماسية "بالرغم من انك معلمة صعوبات تعلم ممتازة، واحدة من افضل من قابلت في مدرسة جيفرسن، لكنني اعتقد أنني الوحيد المسؤول عن تلقين المنهاج لهؤلاء الطلبة مما يخولهم تخطي اختبار الولاية".

"انا متفقة معك على هذا الموضوع" اجابت جانيس واردفت "لكن لماذا لا نشكل فريقا لتدريس المنهاج، وبالتالي نساعد الطلبة على فهم افضل". ومن دون ان تترك لرامون فرصة للكلام قالت "انظر، هناك بعض الطلبة لازالوا يواجهون صعوبة في فهم المنهاج. مثلا هيلاري (طالبة من ذوي صعوبات التعلم) ونتاشا (من الطلبة العاديين ولكنها ترسب بالكيمياء) صدقا كل منهما تواجه صعوبة في فهم ما كنت تتحدث عنه اليوم في الدرس".

"نعم" أجابها رامون بحدة "لكن هيلاري واحدة من طلبتك، ونتاشا قضت طوال الحصة بالكلام وتبادل الاوراق الهزلية. ليس ذنبي انهما لم تفهما لأنهما لم تنتبها إلى الدرس اصلاً" ثم قال بنبرة حادة اشبه بالصراخ "ان لدي اعلى نسبة نجاح في المدرسة لماذا تريدين العبث مع شخص له هذه الانجازات؟ لماذا؟ وكأنك تريدين بناء مصيدة فئران افضل". قالت جانيس "نعم، لديك نسبة نجاح ممتازة، لكن ماذا عن الذين لم يتمكنوا من فهم الدرس، الذين لم يتعلموا. مثلا بيتري وجيرترود". "ماذا عنهم" قال رامون "هؤلاء الطلبة جيدون". اجابت جانيس بحدة "رامون انت تعلم مثلي تماما انهم يواجهون مشكلات في فهم ما تعلمهم اياه، دفاترهم مزرية، غالبا ما تفوتهم النقاط المهمة التي تشرحها، ولولا تدخلي الجانبي وشرحي لهم ولعدد آخر من الطلبة في قاعة الدراسة لن ينجحوا" هنا شعرت جانيس أن النقاش قد احتدم للغاية فتراجعت قليلا، ولوحت بغصن زيتون كمبادرة سلام بقولها "انظر أنت استاذ عظيم، ولكني اشعر أنه إذا تعاونا معاً سوف نجعل كل هؤلاء الطلبة يفهمون المنهاج، واشعر اننا على مقدرة نجعل كل الاولاد ينجحون في اختبار الولاية المقنن"

بعد لحظة صمت تراجع رامون عن غروره واجاب بلهجة تصالحية "حسناً، انا سوف.... انا سوف افكر بالموضوع، في هذه الاثناء هل من الممكن ان تصححي دفاترهم للغد لو سمحتي، لأنني مضطر للمغادرة الآن". وبينما كان يتجاوزها مسرعا لم تستطع جانيس الا ان تفكر لو أنه أهمل الموضوع أو تجاهل اهتمامها "حسناً سوف نرجع إلى المعركة القديمة

نفسها" هكذا فكرت وهي تحمل مجموعة من دفاتر الطلبة غير المصححة وتتجه إلى الباب، كانت تقول في نفسها ساخرةً وهي تجر صندوق الدفاتر خارج القاعة "اذا كنت محظوظة سيذهب رامون للبيت الليلة وسيفكر فيما قلته اما أن يأخذ عرضي بعين الاعتبار أو ان يأخذ تقاعداً مبكراً غداً"

أسئلة المناقشة

1 – ما الافكار التي تقترحها على رامون لزيادة نسبة التعليم التعاوني في صف الكيمياء؟

2 – لو كنت رامون ما التنازلات التي ستقدمها للوصول إلى حل وسط؟

3 – باستخدام نماذج تعليم تعاوني مشترك مختلفة، صف كيف ستستخدم إحدى هذه النماذج في صف السيد رامون، طور درس كيمياء وصف دور كل معلم، وكذلك صف الدور الداعم للمعلم بينما يشرح زميله الآخر قواعد الدرس. خطط درساً واحداً ثم اكتب التفاصيل حول الدرس المعطى بشكل تعاوني في قائمة؟

4 – أي دور يجب على المدير فيرنن ساذيور أن يلعبه لمزيد التعليم التعاوني بين المعلمين في هذه المدرسة؟ وما الاقتراحات التي من شأنها ان تزيد التعليم التعاوني بين معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين؟

5 – مع تزايد الضغط من أجل النجاح في اختبارات الولاية المقننة، هل تقع المسؤولية كاملة على معلم التربية العادي فقط لتدريس كل المنهاج؟ لماذا أو لماذا لا؟

6 – ما القضايا الأخرى في هذه الحالة التي من شأنها إعاقة تفعيل المشاركة التعاونية الفعّالة؟

الحالة رقم (2): سمعتها تسبقها
Her Reputation Preceds Her

كارن بلوم معلمة صعوبات تعلم في مدرسة بويز الاعدادية، تقع بويز في منطقة يغلب عليها الطابع الحضري جنوب شرقي بنسلفانيا. درّست كارن 21 سنة وهي الان على بعد سنتين من التقاعد. لقد درّست في عدة ظروف تعاونية مختلفة، لكن هذه السنة لا تختلف عن سابقاتها.

لأن كارن كانت معلمة صفوف تعليم مشترك، لم يكن لديها غرفة صف، ولكن بالمقابل كانت تدفع عربة وسائلها من صف إلى آخر. حاليا كارن تدرّس مع ثلاث معلمين عاديين للصف السابع. في مادة العلوم كانت تدرّس مع لاري شو. في التربية المدنية تدرّس مع هيذر. وفي الادب تدرّس مع مسام وأتسون. كلهم معلمون ذوو تاريخ، وكل منهم يفخر بإنجازاته الشخصية في صفوف التعليم التعاوني هنا في بويز.

لقد شاركت كارن في التخطيط واحيانا التعليم التعاوني مع زملائها في كل صفوفها التعاونية. بالرغم من سنوات الخبرة التي اكتسبتها كارن، الا أن زملاءها كانوا يجدون صعوبة في التعليم التعاوني معها. فهي فوضوية وليس لديها مهارات في ادارة الصف. عدد من زملائها قدموا شكوى للمدير كيرنز بشأن تدريسها، لكن المدير كيرنز لم يفعل الكثير لحل المشكلة، وكان عادة ما يحولها من صف إلى آخر عاما بعد عام. شخصية كارن رائعة وتريد أن تتحسن، ولكن نادرا ما يكون هذا التغيير في التدريس فعالاً أو جوهرياً. مثلا البارحة في حصة هيذر، كان طلبتها في فوضى عارمة مما جعل المدير كيرنز يقاطع الدرس لتهدئتهم. فبينما كان السيد كيرنز يسير باتجاه صفها فتح الباب فجأة وقال "ماذا يجري" التزم طلبتها المتفاجؤون الهدوء فورا "انا..انا.. انا كنت اشرح درس التربية المدنية" اجابت كارن بعصبية. "تربية مدنية... تربية مدنية كيف يستطيع أي شخص كان ان يدرس تربية مدنية في بيئة كهذه" اجاب السيد كيرنز وهو غاضب. "سأعمل كل جهدي لاحافظ على الهدوء" اجابت كارن. "اين هي السيدة هيذر" سأل المدير. قاطعهما بيتر الطالب الاقرب إلى الباب "لقد ذهبت لتصوير بعض اوراق العمل". "نعم..نعم لقد ذهبت لتصوير بعض الاوراق" اكملت كارن. عندئذ أغلق المدير الباب ورجع إلى المكتب. بالنسبة إلى كارن كان

هذا مجرد درس عادي. لقد تعلمت أن تحاور الطلبة ولكن ان اصدروا الضوضاء تصرخ عليهم. على العموم، أغلب الاوقات لا يكون للطلبة عمل ليؤدوه في صفوفها. لاحقاً لذلك اليوم في حصة العلوم لاري اضطر لايقاف الدرس خمس مرات بسبب الازعاج خلال الدرس الذي تعطيه كارن عن النظام البيئي. مجموعة من الطلبة كانوا بالخلف يتحدثون، ومجموعة أخرى كانت تمرر أوراقاً صغيرة كتب عليها تعليقات هزلية فيما بينها، ومجموعة ثالثة كانت تسلي نفسها بمهرج الصف اريك جونسن. طوال الدرس استخدمت كارن اشارات غير لفظية لتهدئتهم. ولكنهم لم يهدؤوا إلا بعد أن صرخ فيهم لاري. بعد انتهاء الدرس لم يجد لاري بدأً أن يعبر عن غضبه من ازعاج الصف. ولكن كارن ألقت اللوم على كونه يوم الجمعة نهاية الاسبوع قبل عطلة طويلة.

كانت كارن في الصف تبدو غافلة عن تصرفات الطلبة. وعادة ما تتكرر الانتهاكات الصارخة لقوانين الصف. امس في حصة سام احتدم الجدال بين طالبين طوال درسها معطلين الطلبة حولهم. وعند نقطة معينة اضطر سام لفض النزاع وذلك عبر الصراخ عليهم، والتهديد بإلقائهم خارج الصف. بالطبع اعتذرت كارن عن سوء تصرف الطلبة والقت اللوم على طالبين لم يكونا على وفاق ابدا. تدريس كارن كان عبارة عن انكار واعذار مستمرة.

في اجتماع اعضاء هيئة التدريس، كل من المعلمين الثلاث لاري هيذر وسام كانوا على طاولة واحدة. وعندما بدأت هيذر الشكوى من كارن، شارك الآخرون بقصصهم حولها وكانوا مندهشين من تشابه المشكلات. ورغم ذلك لم يكونوا متأكدين من طريقة لحل المشكلة، لم يكونوا متاكدين هل المشكلة هي سلوك الطلبة المزعج ام سوء التدريس. معا وضعوا خطة للوصول إلى حقيقة موضوع كارن.

أسئلة المناقشة

1 – ما الافكار التي تقترحها للمعلمين الثلاثة لمعالجة مشكلة كارن التعليمية؟

2 – إذا كنت انت مكان السيد كيرنز ماذا ستفعل لحل المشكلة؟

3 – باستخدام نماذج تعليم تعاوني مشترك مختلفة، صف كيف ستستخدم إحدى هذه

النماذج في أحد صفوف التعليم المشترك، طوّر درساً وصف دور كل معلم ضمن التعليم المشترك، وكذلك صف بشكل محدد الدور الداعم للمعلم الآخر بينما يدرّس زميله في الصف. خطط درساً واحداً، ثم اكتب التفاصيل حول الدرس المعطى بشكل تعاوني في قائمة؟

4 - مع تزايد الضغط من أجل النجاح في اختبارات الولاية المقننة، هل تقع المسؤولية كاملة على معلم التربية العادي فقط لتدريس كل المنهاج؟ لماذا أو لماذا لا؟ كيف تتأكد ان معلم التربية الخاصة في التدريس التعاوني سيعطي المحتوى بشكل كافي؟

5 - ما القضايا الأخرى في هذه الحالة التي من شأنها إعاقة تفعيل المشاركة التعاونية الفعّالة؟

الحالة رقم (3): التسريح من العمل - Letting Go!

جيم جونسون لم يكن جديداً على التربية الخاصة لقد كان معلم تربية خاصة لثلاث سنوات وهو الآن ينهي درجة الماجستير من جامعة سيكان، كان يحاول انهاء دراسته من خلال استكمال بعض المساقات في الكلية ليصبح مزاولاً للمهنة. هو حالياً يدرّس طلبة لديهم تخلف عقلي بسيط في مدرسة جاتور الاعدادية، ومع أن بعض الطلبة جدد إلا أن اغلبهم كانوا في صفه العام الماضي. معظمهم يدرسون المنهاج الأكاديمي فقط، ولكن بعضهم أهدافهم أكثر من ذلك. جيم كان مدرس في صف تعليم واحد بسبب طبيعة صعوبات طلبته. طلبته عموما كانوا يدرسوا الفن والتربية الرياضية والموسيقى وكانوا يدرسون العلوم كذلك في صفوف الدمج.

جيم كان واقعياً ومدركاً تماما لمتطلبات المنهاج العادي، ولكن حيّره أمر ما، وهو لماذا تمنعه معلمة الصف السابع جودي وارنر من تدريس الدرس كاملا أو حتى تمنعه من أن يبقى وحده مع الطلبة. الان في عامهم الثاني من العمل معا، جيم اصبح يشعر أن جودي لا تثق فيه ليدرّس أو يقود حصة العلوم. بالنسبة إلى جودي كان جل اهتمامها أن يتخطى طلبتها اختبارات الولايات الجنوبية المقنن. فوفقا لهذه النتائج يحدد مصير المدرسة، إذا نجح الطلبة فإن المدرسة تعتمد واذا رسبوا فإنها تتلقى نقداً. لكن مدرسة جاتور الاعدادية كانت تنجح وتعتمد خلال الثلاث سنوات السابقة، وبالرغم من نجاح الطلبة ونتائجهم العالية فوق المتوسط، إلا أنه كان هناك دائما ضغوطات لتجاوز الاختبارات وتلقي الاعتماد. في بعض الحالات النادرة كان بعض المدرسين تنخفض رتبهم بسبب أداء الطلبة المتدني.

جيم درس المعايير وأعدّ الدروس مسبقا وحفز الطلبة لتعلم العلوم. وشعر أنه طوال العامين الماضيين خطى خطوات واسعة لمساعدة الطلبة على الفهم والاستمتاع بالعلوم. لقد نقل الصف من طلبة محبطين يأخذوا الملاحظات من محاضرات جودي التقليدية إلى طلبة نشيطين يشعرون بالاثارة ويمارسون التجارب، خلال حل التمارين جيم يسمح للطلبة بالتفاعل والتنقل داخل الصف. وهذه السلوكات تزعج جودي وتجعلها عصبية، فهي تشعر بالراحة عندما يسود الهدوء جو الصف. انها تكره الضوضاء وتحب الطلبة المنتبهين الذين

عادةً ما يطرحوا أسئلة. عندما رأى جيم صفها اول مرة تساءل كم سيكون مثيراً لو تفاعل الطلبة مع العلوم بدلاً من الجلوس بسلبية وهم يتعلموا حقائق علمية.

الدرس الذي يعطيه جيم كان بالفعل ممتع ومثير للطلبة. لذلك خلال شرح جيم للدرس عادة تقاطع جودي الدرس لتقحم ملاحظاتها محاولة التصحيح له والتقليل من شأنه. جيم يعلم أنه لا يستطيع عمل شيء سوى الاذعان لها، وسماع ملاحظاتها بانتباه بينما تعيد شرح درسه. في الحقيقة، ملاحظاتها ودروسها المصغرة وغير المجدولة هذه تضيع وقت الحصة على جيم في الدرس الذي يعطيه. وبات جيم يشعر ان جودي تتعمد ان "لا تترك الامور تأخذ مجراها -تطلقه-" ليدرّس هو الدرس كاملا.

وكما هي طريقة التدريس مختلفة، الامر نفسه بالنسبة إلى إدارة الصف. جودي ملتزمة وتطبق القوانين والتشريعات بحذافيرها وهي منضبطة صارمة غالبا وتلفت الانتباه إلى السلوك غير المناسب، وذلك بمناداة اسم الطالب المذنب وكتابة اسمه على اللوح، وإذا تلقى الطالب تحذيراً ثانياً تضاف علامة إلى جانب اسمه، وفي المرة الثالثة يرسل الطالب إلى غرفة المدير ليتلقى عقوبة. ولا توافق على منح الطلبة فرصة ثانية عندما يسلكوا سلوك غير مناسب، حتى الطلبة ذوي الصعوبات. فهي تؤمن أن كل الطلبة يجب أن يعاملوا بالسوية نفسها، مع العلم ان جيم لديه طالبين شخصا باضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وهم بالعادة لديهم مشكلات في التحكم بنشاطهم الزائد. وكذلك تعتقد ان الطلبة لا يجب أن يكافؤوا إذا احسنوا التصرف، مع ان جيم اوضح لها انهم يسيرون على خطة لإدارة السلوك. الا ان جودي رفضت ان تعطي لهم معززات خلال وقت الحصة. وكانت فلسفتها ان الكل يجب أن يعاملوا على حد السواء.

أسئلة المناقشة

1 – ما الافكار التي تقترحها على جيم لمساعدته في حل مشكلة الاختلاف في نمط التدريس؟

2 – ما الافكار التي تقترحها على جيم لمساعدته في حل مشكلة الاختلاف في نمط ادارة السلوك؟

3 – باستخدام نماذج تعليم تعاوني مشترك مختلفة، صف كيف ستستخدم إحدى هذه

النمـاذج في أحد صـفوف التعليم المشـترك. طور درسـاً وصـف دور كل معلم ضـمن التعليم المشترك، وكذلك صف بشكل محدد الدور الداعم للمعلم الآخر بينما يدرس زميله في الصف. خطط درساً واحداً، ثم اكتب التفاصيل حول الدرس المعطى بشكل تعاوني في قائمة؟

4 – مع تزايد الضـغط من أجل النجاح في اختبارات الولاية المقننة، هل تقع المسـؤولية كاملـة على معلـم التربية العادي فقط لتدريـس كل المنهاج؟ لماذا أو لماذا لا؟ كيف تتأكد أن معلم التربية الخاصة في التدريس التعاوني سيعطي المحتوى بشكل كافٍ؟

5 – ما القضـايا الأخرى في هذه الحالة التي من شـأنها إعاقة تفعيل المشاركة التعاونية الفعّالة؟

6 – مـا الدور الذي يجب أن يلعبه المديـر عندما يكون للمعلمين أنماطاً مختلفة للتدريس ولإدارة السلوك؟

ـــ الحالة رقم (4): دمج محكوم بالفشل ـــ
Inclusion Gone Wrong

تارا مور دائما تحصل على مرادها، عندما كانت شابة وبرعت في كل ما قامت بعمله، ولم تسمح لأي شيء ان يقف في طريق نجاحها. إذا فشل السحر والاطراء في تحقيق غايتها كانت تجد طريقة أخرى للتلاعب بالناس لتحقيق مرادها. بالرغم من اعجاب البعض من عملها الدؤوب وطموحها، ويرى الآخرون انها مجرد متملقة، شخص على استعداد للتلاعب بالنظام للوصول الى أهدافه. بالرغم من ابداعها السريع في المدرسة الثانوية والجامعة تارا عادة ماكانت تنفّر الناس من حولها. تلقت في الكلية جوائز ومكافآت عدة ثم اصبحت إحدى اصغر المعلمات اللواتي عيّنّ في مدرسة مقاطعتها "مدارس ماركلي كاونتي".

عندما كانت تدرّس تربية خاصة في مدرسة تيبري الأساسية، نقتت انتباه مديرها الدكتور بيتر برادفورد. ورأى الموهبة لديها بمجرد مقابلتها، وجند تارا الشابة لتقود مبادرته الجديدة للدمج، كان لدى برادفورد ثقة كبيرة بالبرنامج. كان يريد ان يفتح صف دمج في كل مستوى صفي عادي في مدرسة تيبري خلال العام الاول، في العام الثاني كان يسعى لجعل كل الصفوف صفوف دمج، وكان يرى ان الطريقة الوحيدة لتفعيل الدمج هي البدء على نطاق واسع. عندما اعلن عن مخططاته في شهر أيار نهاية العام الدراسي، اصيب العديد من المدرسين بالفزع وخاب ظنهم. خلال الصيف انتقل عدد من افضل مدرسيه إلى مدارس أخرى لأنهم لم يريدوا ان يكونوا جزءاً من عملية الدمج، ولقد كان السيد برادفورد متفاجئاً لرؤية هؤلاء المدرسين الرائعين يغادرون. لكنه كان سعيدا لرؤية عدد اخر من المدرسين "الحطب الجاف" كما كان يدعوهم يغادروا ايضا. كان يعلم ان بعض المعلمين القدامى والمعلمين الذين لم يستطيعون ان يتكيفوا مع التغيير هم الذين يغادرون، لكنه لم يتوقع مغادرة هذا العدد الكبيرمن المعلمين.

عند بداية العام الدراسي الجديد، بدأت تارا اجراء العديد من ورش العمل لتعليم زملائها الدمج، لقد وضعت كل ثلاثة معلمين عاديين مع معلم تربية خاصة واحد. ورش عمل تارا ركزت على وصف مفهوم الدمج، التعليم المشترك، والتواصل الفعال عند بداية العام. كان لدى تارا احساس أن بعض المعلمين لديهم على الأقل بعض المهارات للبدء بالدمج. كانت

قد خططت لورش عمل لاحقة خلال العام الدراسي تركز على إدارة السلوك والتعليم الفعال. بالرغم من ورشات العمل الاولية هذه، إلا ان عدداً من المعلمين عبّروا عن تخوفهم من الدمج. ومع بداية الدراسة اشتكى عدد من المعلمين من نقص الدعم في غرف الدمج، وذلك بسبب عدد معلمي التربية الخاصة المحدود، حيث لم يتواجدوا في اغلب صفوف الدمج التي فيها طلبة تربية خاصة. شيئاً فشيئاً خلقت هذه أيضاً مشكلة عندما اشتكى المعلمون انهم لم يتلقوا تدريبا لتعليم الطلبة ذوي الصعوبات. تارا كانت قد اتفت معظم جلسات غرف المصادر. وقد بلّغت معلمي التربية الخاصة ان أهداف الخطط التربوية الفردية يجب أن تغطى في صفوف الدمج "التعليم العادي". بالرغم من ان المعلمين العاديين كانوا ممتنين لوجود معلمي التربية الخاصة في صفوفهم، الا ان قلتهم كانت تؤدي إلى افتقار هذه الصفوف إليهم وإلى "المساعدة في التدريس".

في تلك اللحظة بدأت المشكلات بالحدوث. واشتكى المعلمون العاديون بأنهم لا يستطيعون مواكبة كل التحديثات في المنهاج، ولم يكن لديهم وقت لعمل المواد الاضافية والداعمة للمهاج (مثل: دليل الطالب، الملاحظات المساعدة) لتلبية حاجات الطلبة ذوي الصعوبات. ولقد زادت المشكلات السلوكية التي ترافقت مع احباط وانزعاج الطلبة وتكديسهم. وذلك في ظل غياب معلم التربية الخاصة. وبالمقابل اشتكى معلمو التربية الخاصة من كمية العمل الهائل الملقى على عاتقهم لعمل مواد مساندة وتحديث الاختبارات والامتحانات القصيرة وأوراق العمل. كل هذا بالاضافة إلى قلة الوقت الكافي في كل صف لمعالجة المشكلات التعليمية والسلوكية لطلبة التربية الخاصة. وبإزدياد عدد المحولين إلى مكتب المدير، وازدياد التوتر داخل الصفوف أصبح اجتماع اعضاء هيئة التدريس عبارة عن جلسات شكوى. وواجه الدكتور برادفورد أيضاً ضغوطا من الاهالي المطالبين بالتغيير.

منذ بداية تعيين تارا لم يحبها عدد من المعلمين رغم عملهم في صفوف الدمج أيضاً. تارا حاولت حل هذه المشكلات بتوجيههم إلى موقع الدمج الالكتروني، كذلك طلبت من المعلمين ارسال مشكلاتهم على شكل بريد الكتروني لها. قلة الاعدادات لدى تارا، وقلة فهمها في مجال الدمج كان يعيق جهودها في حل شكاوي المعلمين والاهالي. لقد كانت مسألة وقت قبل ان تفكر تارا نفسها بالانتقال إلى مدرسة أخرى.

أسئلة المناقشة

1 – عند التخطيط للدمج هل يجب أن يكون أمراً اجبارياً لكل شخص ان يشارك فيه؟ ام ان هناك طريقة أخرى لتفعيل الدمج في المدارس؟

2 – من مواضيع ورش العمل المدرجة سابقاً صف مواضيع أخرى قد تكون مساعدة للمعلمين عند بداية تدريسهم في صفوف الدمج؟

3 – كيف يتم اعلام الاهل وتعليمهم حول الدمج ؟

4 – ما الصفات والمهارات التي يجب أن يتحلى بها الاخصائي الذي يقود عملية الدمج للتعامل مع المشكلات التي تنتج عن هذه العملية ؟

5 – ما الدور الذي يجب أن يلعبه المدير عندما يطبق الدمج في المدرس؟

الحالة رقم (5): الاختلاط بالعمالقة
A Clash with the Titan

فاز سوني ثوميسون بجائزة معلم العام من مؤسسة الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية. سوني يدرّس منذ 22سنة في التربية الخاصة معظمها في مدرسة ملنورد الثانوية. لقد عمل جاهداً ليتأكد أن طلبته مستعدين للانخراط في الحياة بشكل مستقل، وأن لديهم اكتفاء ذاتي. ويعود الفضل لسوني كأحد افضل المعلمين الذين حصلوا لطلبتهم على وظائف مكتبية في دائرة الولاية لخدمات حماية البيئة الخيرية. وتعني هذه الوظائف المكتبية راتباً جيداً وتأميناً صحياً. ويقوم الطلبة في هذه الوظائف بالمهام الموكلة لهم، ينظموا وينسخوا الاعمال الورقية، ويوصلون البريد بين المكاتب. لقد بنى سوني حاليا علاقة مع دائرة الولاية للحياة البرية الخيرية وتمكن من تطوير برنامج تشاركي معهم.

في هذا البرنامج التشاركي "شباب صغار للحياة البرية الخيرية" تمكن سوني من جعل اثنان من طلبته الخريجين ان يعملوا معهم ويتلقوا راتباً محترماً وتأميناً صحياً. والآن سوني يعمل مع طلبة لديهم إعاقات عقلية متوسطة، فهو معلم لهم لعدة سنوات. سوني مؤمن ان هؤلاء الطلبة بحاجة إلى مهارات وظيفية أولا ثم مهارات أكاديمية. وهو ينمي المهارات ما قبل المهنية لديهم ومن ثم المهارات المهنية في البرنامج التعليمي اليومي للطلبة. ويخصص يوماً اسبوعيا ليرافق طلبته إلى العمل كمدرب عمل، خاصة عندما يبدؤون عملا جديداً. هو بذلك يساعدهم لانتقال اسهل حسب اعتقاده، وذلك افضل من أن يرسلهم لوحدهم.

بالرغم من أن سوني يؤمن ويدرّس كل من المهارات الأكاديمية (مثل اختبار الولاية المقنن) والمهارات الوظيفية (مثل المهارات الحياتية)، الا انه ليس كل طلبته لديهم القدرة على العمل المكثف. خلال جزء من اليوم، يلتحق طلبة سوني بصفوف سيلفيا تارتا للدمج، في صفها، اغلب ما يأخذه الطلبة مهارات أكاديمية، على كل حال معظم الطلبة لا يحتاجوا الى التخرج بل شهادة حضور الصف بدلا من دبلوم أو (GED).

يدرّس سوني في صفي دمج: تاريخ الولايات المتحدة واحياء متقدمة (احياء 2). في الصفين سوني يحول الادوار من دور تدريسي إلى دور داعم. سوني كان يتطلع للعمل مع تدرا دومز، معلمة مادة الاحياء2 الخبيرة. تدرا كانت جديدة في المدرسة وقد انتقلت حديثا من

ثانوية بارسون، والتي تم اغلاقها بسبب قضايا مالية. بالرغم من ان تندرا جديدة الا انها اسطورة في نظر ادارة المقاطعة لأن طلبتها كان لديهم نسبة نجاح مرتفعة في اختبارات الولاية للعلوم. وخبرتها التي تبلغ عشرون عاما تعني انها نجم يسطع في المقاطعة. اضف إلى ذلك عملها في اتحاد المعلمين جعلها تختلط مع المشرفين، جعلها تكتسب لقبها تندرا العملاقة.

مادة احياء2 كانت ما يحتاجه الطلبة ليكونوا جزء من برنامج "شباب صغار للحياة البرية الخيرية" (YAWW) وليحصلوا على وظيفة بالولاية. سوني احب العمل في هذا الصف لأنه يتيح الفرصة له لتقديم الدعم لطلبته. سوني سيقدم المحتوى نفسه لكنه سيقدم كذلك ملاحظات بصرية، ارشادية، منظمات، قراءة تحفيزية، كتب منهاج مساعد، واعادة للشرح، وكذلك ايام دراسة اضافية. العام المنصرم عانى عدد من المعلمين مع سوني لانهم وجدوا ان طلبة سوني لا يمكنهم مجاراة الصف. سوني استاء من هؤلاء المعلمين واخرين ممن شعروا بنفس الشعور.

مع بداية هذا العام سوني بذل كل جهده ليجاري سرعة صف تندرا، ولكن العديد من الطلبة كانوا يعانوا حتى بعض الطلبة العاديين لديه. الطلبة الذين يدرسون مادة الاحياء2 لديهم صعوبات معرفية ودرجة ذكاء بين (75-87). بمرور الوقت سوني وجد أداء طلبته ضعيفا وحصلوا على مستوى ج في اختبار الوحدة الاولى، بالرغم من ان سوني كان يعمل ضعف الوقت لدعم ومساعدة طلبته. وعندما طلب من تندرا ان تتمهل بالمنهاج اجابته انها ملتزمة بخطة الولاية لمادة العلوم. عندما عرضت تندرا الدرجات للصف مع سوني، اشارت إلى أن الطلبة جميعهم كان بامكانهم الحصول على مستوى ج أو افضل من ذلك. وقد وضعت كل الدرجات على الموقع الالكتروني من خلال جهاز اللاب توب الخاص بها، وعندما كانت تعرض الدرجات اظهرت الشاشة تحسناً بسيطاً على الدرجات، وعندما ضغطت على زر التوزيع على الشاشة ظهر رسم بياني بمنحنى كالجرس وكان منحرف قليلا لأنه لا توجد علامات مقبول أو راسب. وكذلك اشارت إلى أن الطلبة يجب أن يتعلموا بشكل فعال من تدريسها وذلك بسبب التوزيع. وفي موجة من الاحباط اخبرت تندرا سوني أنه يقدم المادة للطلبة كمن يطعم بملعقة وليس من الانصاف أو المنطقية ان يستمر هكذا، وأشارت إلى أن مقاطعة سوني للدرس لاعادة التدريس أو لاعطاء جرعة من اعادة الشرح لمفهوم معين يؤخر سرعة مسار تدريسها وسرعته. وهذا التأخير يمنعها من اعطاء المراجعة الاسبوعية.

وبلا اطالة، كان تحصيل طلبة سوني الاسوأ لأن سوني لم يستطيع مساعدتهم لمجاراة الصف. وسرعان ما اخبرت تندرا سوني ان طلبته لن ينجحوا في اختبار الولاية. بالرغم من ملاحظتها سوني ما زال يؤمن ان طلبته سينجحون وسيعمل ضعف الوقت ليتخطوا اختبار الولاية بنجاح.

أسئلة المناقشة

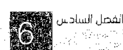
1 – ما الافكار التي تقترحها على هؤلاء المدرسين لمساعدتهم في حل مشكلة الاختلاف في طريقة التدريس؟

2 – هل من المنطق ان نتوقع ان يتعلم هؤلاء الطلبة ويفهمون المحتوى في مادة الاحياء2؟

3 – باستخدام نماذج تعليم تعاوني مشترك مختلفة، صف كيف ستستخدم إحدى هذه النماذج في أحد صفوف التعليم المشترك، طور درساً وصف دور كل معلم ضمن التعليم المشترك، وكذلك صف بشكل محدد الدور الداعم للمعلم الآخر بينما يدرس زميله في الصف، خطط درس واحد، ثم اكتب التفاصيل حول الدرس المعطى بشكل تعاوني في قائمة؟

4 – مع تزايد الضغط من أجل النجاح في اختبارات الولاية المقننة، هل تقع المسؤولية كاملة على معلم التربية العادي فقط لتدريس كل المنهاج؟ لماذا أو لماذا لا؟ كيف تتأكد ان معلم التربية الخاصة في التدريس التعاوني سيعطي المحتوى بشكل كافي؟

5 – ما الايجابيات والسلبيات في التركيز اكثر على المنهاج الأكاديمي مقابل المنهاج الوظيفي أو التركيز أكثر على المنهاج الوظيفي مقابل المنهاج الأكاديمي ؟

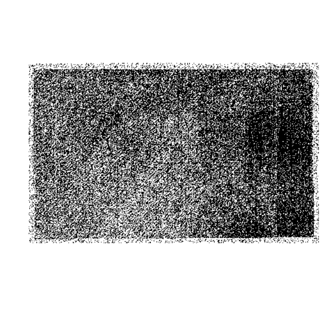


الفصل السادس

6

الإستخدام الفعال لإدارة السلوك في صفوف الدمج

Effective Use of Behavior Management in Inclusive Calssrooms



الإستخدام الفعال لإدارة السلوك في صفوف الدمج
Effective Use of Behavior Management in Inclusive Calssrooms

إن إدارة السلوك تمثل تحدي للمعلمين من صف الروضة وحتى صف الثانوية العامة. وكما هو الحال في صفوف الدمج، فإن المعلمين ومدراء المدارس مسؤولون ومهتمون فيما يتعلق بسلوك الطالب الذي يؤثر في البيئة التعليمية والتحصيل الأكاديمي (Simonsen، Sugai، & Negron، 2008). هناك دراسات عديدة على مر السنوات درست العلاقة بين إدارة السلوك وإدارة الصف وتأثيرها على تعلم الطالب (Gable, Hester, Rock, & Hughes, 2009; Simonsen, Sugai, & Negron, 2008). إن أدب الموضوع أظهر علاقة مباشرة بين أساليب إدارة السلوك الفعالة وتعلم الطالب ومدى رضا المعلم والطالب. لذلك فإن الاستخدام الفعال لاستراتيجيات إدارة السلوك والروتين لا يمكن تقليل أهميته.

إن المعلمين العاملين في صفوف الدمج يستفيدوا من فرصة العمل التعاوني وحل المشكلات بطريقة فعالة فيما يتعلق بإدارة سلوك الطالب في صفوف الدمج (Friend & Bursuck, 2006). وفي أفضل المواقف فإن المعلمين المتعاونين يطورو ويطبقوا قوانين الصف، مراقبة سلوك الطالب وتقديم التعزيز والمعززات بشكل متسق، العمل بشكل تعاوني في جمع معلومات عن القياس الوظيفي للسلوك وتطوير خطط تدخل سلوك فردية عند الضرورة للطلبة.

إن هذا الفصل يزود بمراجعة حول أفضل استراتيجيات إدارة السلوك والصف في صفوف الدمج مع إعطاء وصف لكل استراتيجية من استراتيجيات إدارة وتنظيم السلوك.

إدارة الصف في صفوف الدمج

عندما يعطى المعلمين فرصة للعمل في صفوف الدمج فإنه من المهم أن يتعاونوا في اتخاذ قرارات مشتركة في كيفية إدارة الصف وتنظيم إدارة سلوك الطالب (Friend & Bursuck, 2006). وهناك الكثير من القضايا التي لا بد من أخذها في عين الاعتبار قبل البدء بتنفيذ إجراءات إدارة الصف (انظر الجدول 6-1 لقائمة مختصرة من الاقتراحات). نحن نقترح أن القضية الأولى التي لا بد أن يتم الاتفاق عليها بين المعلمين هي نظام إدارة الصف، إن النظام يتضمن إجراءات تعليمية وغير تعليمية. بينما يتم اقرار ماهية الاجراءات التي سيتم

استخدامها، فإن المعلمين يجب أن يتناقشوا بصراحة ماهية السلوكات التي يمكن تحملها والسلوكات التي لا يمكن تحملها. فعلى سبيل المثال، هل يسمح للطلبة أن يتكلموا بهدوء مع بعضهم البعض عند استخدام طريقة التدريس ضمن مجموعة صغيرة؟ هل يسمح للطلبة بأن يجلسوا على الطاولات عند وجود نشاطات تعليمية تعاونية والسماح لهم بالوقوف بجانب مقعدهم ما داموا يعملون في نشاط تعليمي؟ إن الاجابة عن هذه الأسئلة وأسئلة أخرى قبل تعلم الطلبة اجراءات وروتين الصف سوف تقلل من قضايا الجدال والنقاش بين المعلمين فيما يتعلق في ادارة الصف.

الجدول 6-1 أمثلة في التعزيز الايجابي

اقتراحات لأخذها بعين الاعتبار
• التوافق حول نظام ادارة الصف
• الموافقة وتبني 4-5 قواعد سلوكية في الصف
• تحديد المعززات للسلوكيات المرغوب فيه
• تحديد نتائج السلوك غير المرغوب فيه

بعد تطوير 4 إلى 5 تعليمات في الصف، فإن معلمي الدمج يقررون كيف ومن سيعلم تلك التعليمات للطلبة. وأخيراً لا بد من الاتفاق حول كيفية تقديم المعززات والمكافئات والاتفاق على نتائج سلوك الطالب. نحن نؤكد على أهمية ادارة الصف بشكل منسق والتنسيق في تقديم المعززات والمكافآت للطالب. سيواجه معلمو الدمج غير المنسقين مع بعضهم في طرائق ادارة الصف سيواجهوا خطر لعب دور ام ضد اب أو معلم ضد معلم آخر.

إدارة السلوك في صفوف الدمج

كما تم شرحه مسبقاً فإن النظام المستخدم في ادارة صفوف الدمج يجب أن يبنى بناءً على التواصل والتعاون بين المعلمين (Meadan & Monda-Amaya، 2008). الطلبة الذين يتبعون قوانين وتعليمات الصف يجب أن يكافئوا، واحدة من اجراءات المكافئة ما يسمى بالتعزيز الايجابي (positive reinforcement).

ان التعزيز الايجابي هو تقديم نتيجة لسلوك ما، تؤدي تلك النتيجة إلى زيادة احتمالية حدوث السلوك مرة أخرى في المستقبل. فعلى سبيل المثال، يرفع ستيف يده وينتظر حتى تسمح له المعلمة بذلك. تنادي المعلمة على ستيف وتمدح رفع يده، ثم مدح ستيف وتعزيزه على رفع يده وتكرر سلوك رفع اليدين عند ستيف. جدول 6-2 يعطي قائمة مختصرة حول امثلة

أخرى للتعزيز الايجابي. نظام آخر في المكافأة والذي يمكن أن يطبق لزيادة تكرار سلوك الطالب هو التعزيز السلبي (Negative Reinforcement). يتضمن ازالة نتيجة أو مثير غير مرغوب تعمل على زيادة احتمالية حدوث سلوك معين في المستقبل. فعلى سبيل المثال: عادة ما تترك سيدني حقيبتها على الارض بالقرب من درجها.

الجدول 6-2 أمثلة في التعزيز الايجابي

السلوك المستهدف	المعزز (المرغوب فيه من قبل الطالب)
- انهاء واجب معين	اعطاء نقاط، علامات، ملصقات
- اتباع التعليمات	مدح المعلم، التربيت على الرأس
- القراءة بصوت مرتفع	رسم بياني يبين تقدم الطالب
- السير في الطابور	اعطاء الطالب وقت اضافي على الكمبيوتر
- المشاركة في الأدوات التعليمية	اعطاء الطالب قيش أو حلوى

في كل مرة تفعل ذلك، تتذمر المعلمة وتوبخ سيدني على هذا السلوك، وقد وجدت سيدني ان توبيخ المعلمة لها هي نتيجة سلبية، فبدأت بوضع حقيبتها واغراضها في المكان المخصص لذلك. هنالك ملاحظة لا بد ان تؤخذ بعين الاعتبار عند استخدام التعزيز السلبي، لسوء الحظ، يستخدم المعلم احياناً التعزيز السلبي بزيادة سلوكات غير مرغوبة. فعلى سبيل المثال: الطالب جوزيف لا يحب أن يقرأ بصوت مرتفع. عندما تطلب منه المعلمة ذلك، يلقي جوزيف كتابه على الارض فتخرجه المعلمة خارج الصف، في كل مره تطلب منه المعلمة ان يقرأ بصوت مرتفع. تتكرر تلك السلوكات عند جوزيف، ان المعلمة تقوم بتعزيز سلبي لسلوك رمي الكتاب من خلال إخراج جوزيف من الصف وبالتالي سيتجنب جوزيف القراءة بصوت مرتفع. جدول 6-3 يعطي أمثلة أخرى للتعزيز السلبي.

الإطفاء هي طريقة أخرى يمكن أن تستخدم من أجل تغيير السلوك. ان الاطفاء يعني ان السلوك الذي كان معززا في السابق لم يعد معززا (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2008). فعلى سبيل المثال، فكتور طالب في المرحلة الاعدادية عادة ما يبكي ويصرخ. ان هذا السلوك يتم تعزيزه بطريقة خاطئة من قبل المعلمين وذلك باعطاء انتباه للطالب فيكتور في كل مره يبكي أو يصرخ. وبعد التعرف إلى سبب حدوث السلوك قرر المعلمون باستخدام طريقة الاطفاء من أجل تقليل السلوك (وقف وعدم إعطاء إنتباه للطالب فيكتور في كل مرة يبكي أو يصرخ). في البداية ازداد السلوك ثم ما لبث أن قل السلوك

في النهاية.

الجدول 6-3 أمثلة في التعزيز السلبي

السلوك المستهدف	المثيرات غير المرغوب فيه التي تم إزالتها
انهاء واجب معين	بدلاً من عدد كبير من المسائل الحسابية، الطالب يحل عدد أقل من تلك المسائل
اتباع التعليمات	توبيخ المعلم
السير في الطابور	اجبار الطالب على وضع حبل وربطه للتأكد من السير بخط في الطابور
وضع حزام الأمان	تحذير صوتي لوضع حزام الأمان، اعطاء مخالفة

إن المعلمين الذين يستخدمون طريقة الاطفاء يجب أن يتأكدوا أنهم قادرون على السيطرة على نتائج السلوك. فعلى سبيل المثال، تجيب إليزابيث عن سؤال المعلمة من غير رفع يدها وبصوت مرتفع. قرر المعلمون بأن يعززوا سلوك رفع اليد كمحاولة لتقليل الاجابة بصوت مرتفع. كما استخدم المعلمون تجاهلاً مخطط له في حالة أن أجابت إليزابيث عن السؤال بصوت مرتفع؛ ولكن السلوك ما زال يحصل على تعزيز من قبل الطلبة، فاستمرت إليزابيث في الاجابة بصوت مرتفع. ونتيجة لذلك لم ينطفيء السلوك.

يمكن تصنيف المعززات إلى معززات أولية وثانوية. وتتضمن المعززات الأولية المأكولات والمشروبات وأشياء أخرى ترتبط بحاجات الانسان الأساسية. فعلى سبيل المثال لا الحصر: العصير، المشروبات الغازية، الشوكلاته وغيرها. أما المعززات الثانوية فتتضمن أشياء ونشاطات اقرب لأن تكون اجتماعية. فقد تتضمن المعززات الثانوية: علامات، ملصقات، نقاط، ملاحظات بيتية، مديح معلم، مكالمة هاتفية وغيرها. في كل مره يظهر الطالب سلوك مختلف ومخطط له، يجب على المعلمين ان يتم تعزيز هذا السلوك بشكل فوري وبطريقة علمية. جدول 6-4 يعطي امثلة حول جداول التعزيز والتي يمكن من معلمي صفوف الدمج تطبيقه مع سلوكات للطلبة من حيث بدء ظهور السلوك المرغوب فيه إلى استمرارية ذلك السلوك والحفاظ عليه.

أياً كان نظام التعزيز الذي يستخدمه المعلمون في صفوف الدمج، فإنه من المهم الأخذ بعين الاعتبار استخدام نتائج السلوك الطبيعية والمعززات في البيئة الطبيعية من أجل تكوين واستمرارية حدوث السلوك (Malott, Whaley, & Malott, 1997). إن نظام التعزيز المصطنع والمتكلف في تعزيز السلوك، ونظام التعزيز الصعب تطبيقه بشكل منظم لن

يدعم السلوك المطلوب في البيئة الطبيعية وبالتالي قد لا يستمر هذا السلوك لفترة طويلة. بالإضافة الى ذلك، فإن نتائج السلوك يمكن أن تكون تعزيزاً ايجابياً، أو تعزيزاً سلبياً، أو عقاباً، أو مثيرات ونتائج محايدة. ان النتائج المحايده تميل إلى عدم التأثير في السلوك من حيث زيادة أو تقليل احتمالية حدوثه في المستقبل.

الجدول 6-4 جداول التعزيز

نوع جدول التعزيز	وصف الجدول
جدول التعزيز المستمر (Continuous Schedule of reinforcement, CRF)	يتم تقديم التعزيز بعد كل استجابة للسلوك المطلوب.
النسبة الثابته (Fixed Ratio (FR	يتم تقديم التعزيز بعد ظهور عدد محدد وثابت للسلوك المطلوب. على سبيل المثال : جدول التعزيز FR-3، يتم تقديم التعزيز بعد تكرار السلوك ثلاث مرات.
النسبة المتغيرة (Variable Ratio (VR	يتم تقديم التعزيز بعد متوسط عدد معين من السلوك المطلوب، مثال جدول التعزيز VR-3 يتم تقديم التعزيز بعد متوسط 3 مرات لحدوث السلوك.
الفترة الزمنية الثابتة (Fixed- Interval (FI	يتم تقديم التعزيز بعد انتهاء فترة زمنية محدده وثابته. مثال : جدول التعزيز3 FI-، يتم تقديم التعزيز بعد اول استجابة تحدث بعد 3 دقائق.
الزمنية المتغيرة (Variable- Interval (VI	يتم تقديم التعزيز بعد انتهاء فترة زمنية متغيرة ضمن متوسط محدد. مثال :- جدول التعزيز VI-3، يتم تقديم التعزيز بعد اول استجابة تحدث بعد متوسط مقداره 3 دقائق.

قبل الانتقال إلى استراتيجيات ادارة أو تعديل السلوك بطريقة فردية في صفوف الدمج، فإننا يجب أن نوضح طريقتين تستخدمان بشكل تقليدي في الصفوف من الروضة وحتى الثانوية العامة هي: الاقصاء والعقاب. الإقصاء " Time out" طريقة يستخدمها عدد من المعلمين من أجل تقليل السلوك غير المرغوب فيه (Albrecht, 2008)، فعلى سبيل المثال: الطلبة الذين يقومون بسلوك غير مرغوب فيه في الصف يتم وضعهم في ركن داخل الصف، أو ارسالهم إلى صف آخر أو إلى مكتب المرشد.

القضية المهمة في الاقصاء هي معرفة فيما إذا كان النشاط داخل الصف معززاً

للطالب. ارجع إلى مثال الطالب جوزيف الذي يرمي الكتاب عندما يطلب منه المعلم أن يقرأ بصوت مرتفع، بعد ذلك يخرجه المعلم من الصف. بالتالي ستجنب جوزيف القراءة بصوت مرتفع امام زملائه بعد خروجه من الصف. هل يعتبر الاقصاء إجراءً فعالاً لخفض ذلك السلوك؟نحن نقول " لا : ليس بالاجراء الصحيح ".

العقاب "Punishment" هو إجراء آخر يستخدمه الكثير من المعلمين في الصفوف في الروضة وحتى الثانوية العامة من أجل تعديل سلوك الطالب. يعرّف كل من سميث، بولوي، باتون وداودي (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2008) العقاب على أنه "تقديم شيء غير مرغوب فيه أو ازالة شيء مرغوب فيه نتيجة للقيام بسلوك غير مرغوب" (ص.476). ان المعلمين الذين يستخدمون اجراءات العقاب قد يلاحظون تقليلاً فورياً ومباشراً للسلوكات المستهدفة ولكن قد يجدوا أن العقاب غير فعّال مع كل الطلبة.

ان لدى المعلمين عدد واجراءات محدده ومعينة في اساليب العقاب. و كثير من هذه الاجراءات قد لا تكون قوية بشكل كاف لتقليل السلوك غير المرغوب فيه. فعلى سبيل المثال، الطالبة فيني عادة لا تستجيب لتعليمات المعلمين (لا تستجيب للتعليمات في المرة الاولى، الثانية أو حتى المرة الثالثة) . ففي كل مرة ترفض الاستجابة لتعليمات المعلمة، تفقد نقطة من النقاط الموجودة على لوح النقاط الخاص بها. عادة فيني لا يتبقى لها نقاط في منتصف اليوم وتصبح بذلك طفلة عدوانية (ترمي الأشياء على الارض، تستخدم الفاظ نابية) ثم يتم اقصاؤها إلى خارج الصف. هذا النمط من السلوك يتكرر عند فيني ويظهر ان العقاب (وهو فقدان نقاط أو إزالتها خارج الصف) ليس فعالاً في تقليل سلوك العناد عند فيني.

مثال آخر على استخدام اساليب العقاب هو استخدام التوبيخ من قبل المعلم. التوبيخ (Reprimand) يمكن أن يكون لفظي وغير لفظي (مثال: ايماءات) . والتوبيخ يعبر بشكل عام عن انزعاج المعلم من سلوك الطالب (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2008) . بالرغم من ان التوبيخ سهل الاستخدام، إلا أنه قد يكون غير فعال بل قد يعزز السلوك الذي يرغب المعلم في تقليله. نموذج العقاب المستخدم على مستوى الصف في صفوف الدمج عادة ما يكون نظام حازم. هذا النظام الحازم عادة ما يتكون من مستويات مختلفة من نتائج السلوك (Canter & Canter, 2001) . في الصفوف الابتدائية المبكرة، يمكن أن تمثل بان كل طالب اسمه مكتوب على اللوح على شكل حبة تفاحة موضوعة على اعلى فرع على رسمة شجرة. عندما يقوم أي طالب بعدم تنفيذ التعليمات أو أي سلوك غير مرغوب

فيه، فإن التفاحة التي عليها اسمه سوف تنخفض إلى فرع أدنى في الشجرة. وهذا يعبر عن فقدان الطالب لبعض المعززات وقد يؤدي إلى إرسال ملاحظة إلى البيت أو اتصال هاتفي مع البيت أو خروج الطالب إلى مكتب المدير، مثل أية إجراءات عقابية أخرى، فإن النظام الحازم يمكن يقلل من السلوك غير المناسب لدى البعض ولكن ليس كل الطلبة. ولدى بعض الطلبة ذوي السلوكات غير المرغوب فيه، فإن تحريك التفاحة التي عليها اسمه قد يؤدي إلى سلوكات أخرى غير مرغوب فيها. نحن نقترح على المعلمين استخدام اجراءات تشجع السلوكات المرغوب فيها بحيث يحصل الطالب على نقاط نتيجة قيامه بالسلوك المرغوب فيه مما يؤدي إلى تغيير مكان اسمه (التفاحة) على الشجرة.

في الصفوف الابتدائية المتقدمة وفي الصفوف الاعدادية والثانوية، فإن اجراءات النظام الحازم يمكن أن تكون على شكل كتابة اسم الطالب على اللوح من قبل المعلم (Bender & Mathes, 1995). في كل مرة يقوم الطالب بسلوك غير مرغوب فيه، يتم كتابة اسمه على اللوح كتحذير له. وإذا قام بسلوك غير مرغوب فيه مرة أخرى توضع علامة على اسمه. كل علامة وضعت على اسمه تقرر نتائج معينة. مرة أخرى، فإن هذا النظام الحازم يمكن أن يكون فعال لدى بعض الطلبة، ولكن ليس كلهم. بالملخص نحن نتفق مع الباحثين سميث، بولوي، وباتون، وداودي (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2008) أن اجراءات العقاب لا تستخدم إلا في نهاية المطاف وكحل أخير.

الآن بعد أن قدمنا ملخصاً في اجراءات ادارة الصف، التعزيز، والعقاب دعنا نكتشف اجراءات تحليل السلوك الوظيفي وخطط التدخل السلوكي الفردية.

التحليل الوظيفي للسلوك وخطط التدخل السلوكي Functional Behavior Analysis (FBA) and behavior intervention plans

لسوء الحظ لا يستجيب كل الطلبة المعوقين وغير المعوقين إلى طرائق واجراءات مصممة لزيادة السلوكات المرغوب فيها وتقليل السلوكات غير المرغوب فيها في الصف. احيانا، المعلمون في صفوف الدمج يمكن أن يجدوا الحاجة إلى التعرف إلى هدف ووظيفة سلوك الطالب وتطوير خطط تدخل سلوك فردية. عندما تكون تلك هي الحالة، فإنه يجب عمل تحليل وظيفي للسلوك FBA.

بناءً على ما كتبه فرند وبورسك 2006 ،Friend & Bursuck, 2006، ما هو التحليل

الوظيفي للسلوك FBA ؟: ان التحليل الوظيفي للسلوك FBA هو عملية حل المشكلات في سلوك طالب ذي صعوبات سلوكية شديدة. ان التحليل الوظيفي للسلوك هو عبارة عن مجموعة من الاجراءات المفصّلة والموثقة تهدف إلى فهم المعلمين ما السلوك غير المرغوب فيه الذي يظهره الطالب بشكل دقيق، أين يحدث ذلك السلوك، ما هدف أو وظيفة ذلك السلوك الذي يظهره الطالب، ان التحليل الوظيفي للسلوك يقود إلى افكار حول كيفية تغيير السلوك وما هي الخطة المحددة لعمل تغيير في سلوك الطالب غير المرغوب فيه" ص. 442"

كما ذكر سابقا من قبل فرند وبورسك، 2006، فإن التحليل الوظيفي للسلوك يتضمن قائمة شاملة وواسعة من الاجراءات التي تهدف إلى فهم ومعرفة سلوك الطالب ووضع خطة لتعديل ذلك السلوك. بالاضافة لذلك، فإن هذا التحليل الوظيفي يتطلب معلومات من اعضاء الفريق التربوي المتعاون وموافقة مكتوبة من قبل الوالدين (القانون المعدل في تعليم الافراد المعوقين، 2004، P.L.108- 446) ان قرار عمل تحليل وظيفي للسلوك يجب أن يكون بناءً على طبيعة وشدة السلوك المستهدف بالاضافة إلى معلومات تم جمعها حول فعالية التدخلات السابقة في تعديل السلوك.

ان التحليل الوظيفي للسلوك وخطط التدخل السلوكي يجب أن تكون قائمة على ملاحظات دقيقة للسلوك القابل للقياس بعد ان تم تعريفه بشكل واضح. لذلك، فإن الخطوة الاولى في التحليل الوظيفي للسلوك هو التعرف إلى السلوك المستهدف، وتعريفه بشكل واضح. بعد الاتفاق على السلوك المستهدف، فإن معلومات أخرى يجب أن يتم جمعها مثل: الظروف القبلية (الظروف التي تسبق حدوث السلوك)، نتائج حدوث السلوك (ما الذي يحدث بعد حدوث السلوك بشكل مباشر) تكرار حدوث السلوك، مدة تأخر حدوث السلوك (وهي المدة الزمنية بين طلب حدوث السلوك وبدء حدوث السلوك) وايضا مدة حدوث السلوك (كم الفترة الزمنية لحدوث السلوك حتى نهايته). الخطوة الثانية هو معرفة الفرضية الممكنة لهدف أو سبب حدوث السلوك. تبعا لذلك، فإن المعلمين يجب أن يختبروا فرضيات هدف السلوك، وبعد تلك الخطوات يتم بناء وتطوير الخطة الفردية للتدخل السلوكي.

عند تطوير خطة التدخل السلوكي (Behavior Intervention Plan, BIP) فإنه يجب على المعلمين ان يحددوا السلوك البديل (وهو السلوك الذي سيتم استبداله بالسلوك المستهدف). لأن السلوك لا يحدث في فراغ، فإنه من المهم على المعلمين ان يعززوا السلوك

البديل (السلوك المرغوب فيه) وفي الوقت نفسه عدم تعزيز السلوك غير المرغوب فيه (Sugai, Lewis-Palmer, & Hagan-Burke, 2000) . وإذا فشل المعلمون في ذلك فقد يستبدل الطالبة السلوك المستهدف (غير المرغوب فيه) بسلوك آخر غير مرغوب والذي لا يرغب المعلمون في حدوثه. الجدول 6-5 يعطي وصفا لاجراءات التعزيز التفاضلي الذي قد يستخدمه معلموا صفوف الدمج مع طلبتهم.

بعد وضع تلك الخطة، واتفاق المعلمين على اجراءهما يتم البدء بتنفيذ تلك الخطة. خلال تلك المرحلة، يجب جمع معلومات حول فعالية تلك الخطة ضمن ظروف بيئية مختلفة للطالب. بالاضافة إلى ذلك تقييم فعالية خطة التدخل السلوكي. ان المعلومات المقدمة اثناء تطبيق الخطة يمكن الاستفادة منها في اجراء تعديلات على الخطة أو معرفة فيما إذا كانت الخطة تعمل بشكل جيد. إذا اظهرت المعلومات أن السلوك المستهدف لم يتغير إلى النحو المرغوب فيه، فإنه يجب مراجعة الخطة من قبل المعلمين. جدول 6-6 يظهر عناصر خطة التدخل السلوكي التي يمكن استخدامها في صف الدمج.

دعم السلوك

إن هذا الجزء يعطي وصفا مختصرا للأنظمة والإجراءات التي يمكن استخدامها في المدرسة، وفي الصف، وعلى مستوى فردي من أجل تطوير السلوك المرغوب فيه للطالب وتطوير مهاراته الإجتماعية.

دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة
Schoolwide Positive Behavior Supports (SWPBS)

ان برامج دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة SWPBS أصبحت واسعة الإنتشار والإستخدام (خاصة في المدارس الأمريكية) منذ نهاية التسعينيات 1990s أو بداية الألفية 2000s مع التركيز المتزايد على التحصيل الأكاديمي ودمج الطلبة المعوقين. وأصبحت جزءاً من القانون الأمريكي في تعليم الأفراد المعوقين عام 2004، "IDEA 2004". يعرّف كل من سيمسون، سوقاي ونيقرون عام 2008 (Simonsen, Sugai, and Negron, 2008) برامج دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة SWPBS على أنه "منحى وقائي يمكّن المدارس من دعم سلوك الطالب (والمعلمين) بطريقة فعالة ومؤثرة". إن المدارس الناجحة في تطبيق

برامج دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة استطاعت ان تقلل من سلوك الطالب غير المرغوب فيه وتزيد من مستوى التحصيل الأكاديمي عند الطلبة. لمزيد من المعلومات حول برامج دعم السلوك الإيجابي فيمكن للقارئ الرجوع إلى المقالات من قبل (Fairbanks, Simonsen, and Sugai, 2008; Simonsen, Sugai, and Negron, 2008).

برنامج CHAMPs

برنامج CHAMPs تم تطويره من سلسلة المدرسة المدنية والآمنة من قبل راندي سبريك (Randy Sprek (http://safeandcivilschools.com). ان كلمة CHAMPs هي اختصار لأربع كلمات هي "محاورة Conversation، مساعدة Help، نشاط Activity، حركة Movement، ومشاركة Participation (Sprick, Garrison, & Howard, 1998). يشير المؤلفون إلى أن "برنامج CHAMPs: هو منحى وقائي وايجابي في ادارة الصف، من مرحلة الروضة إلى مرحلة الثانوية، وهو دليل منظم لمعلمي الصفوف الذين يريدون تطوير خطط ادارة صفوفهم" (ص، 3). ان هذا البرنامج هو مثال آخر لمنحى يمكن أن يستخدمه المعلمون من أجل التأثير ايجابياً على سلوك الطالب. بالإضافة الى ذلك، يمكن استخدامه بالتزامن مع برامج دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة (SWPBs). بالرغم من أن البحوث قدمت دليلا محدودا حول فعالية برنامج (CHAMPs)، إلا ان هذا البرنامج يستخدم بشكل واسع في الولايات المتحدة. فعلى سبيل المثال، يستخدم هذا البرنامج في مديرية مقاطعة شارلستون، بكارولاينا الجنوبية، كما يستخدم في بعض مدارس مقاطعة ليكسنجتون، في ولاية كنتاكي.

التركيز معا Focusing Together

"التركيز معا" هو برنامج تطوير مهارات الإدارة والسيطرة الذاتية في الصف وهي جزء من سلسلة بناء المجتمع لمشروع إدج (Edge Enterprises Inc). ان برنامج "التركيز معا" هو "برنامج تعليمي يعمل على تطوير سلوك الإدارة الذاتية أو التحكم الذاتي Self Management بالتوافق مع مجموعة من التوقعات الصفية التي توضح العمل المسؤول، الإحترام، والسلامة الجسمية والعاطفية" (ص، 1). ان الطلبة يتعلمون تلك الإستراتيجية "استراتيجية التركيز معا" من خلال 3 خطوات هي: أ) تعلّم توقعات المجتمع، ب) تعلم كيفية وضع خيارات وبدائل، ج) تعلم استراتيجية الإدارة الذاتية المختصرة بكلمة ركّز

FOCUS. جدول 6–7 يوضح خطوات استراتيجية ركّز FOCUS.

ان البحوث الداعمة لفعالية برنامج "التركيز معا" أظهرت ان البرنامج كان فعالا في ما يأتي: أ) تقليل سلوكات الطالب غير المرغوب فيه كسلوكات غير تابعة لأداء المهمة، ب) زيادة رضا الطالب عن اجراءات الإدارة الصفية، ج) زيادة رضا المعلم عن برنامج "التركيز معا" وعن سلوك الطالب، د) تطوير ادراكات المعلم عن كيفية تقليل السلوك غير تابع لأداء المهمة عند الطالب (Rademacher, Pemberton, & Cheever, 2006).

ملاحظة: ظهرت خلال السنوات العديد من الإستراتيجيات والبرامج التي تدعم تعليم المعلمين، وتطوير المهارات الإجتماعية للطلبة في صفوف الدمج (Fenty, Miller, &Lampi, 2008; Iaquinta & Hipsky, 2006;). ففي مقالة للمؤلفين فينتي، ميلر، ولامبي عام 2008 (Fenty, Miller, & Lampi, 2008) وصفوا 20 طريقة في تعليم المهارات الإجتماعية للطلبة تتعلق بالتقييم، والتعليم والإستمرارية والتعميم في تعليم المهارات الإجتماعية للطلبة في صفوف الدمج.

الخاتمة Conclusion

إن ادارة السلوك وإدارة الصف ما زالت تعتبر واحدة من المهمات الأكثر تحديا والتي تواجه عمل المعلمين. ان هذا الفصل يعطي مختصراً مفيداً عن بعض القضايا والطرائق التي يستطيع المعلمون من خلالها تطوير مهاراتهم في الإدارة الصفية وادارة سلوكات الطلبة. فمن خلال العمل التعاوني بين المعلمين في استراتيجيات وطرائق ادارة الصف وادارة سلوك الطالب، فإن المعلمين يصبحون أكثر نجاحا وقدرة في تلبية حاجات طلبتهم المختلفة داخل صفوف الدمج.

المراجع Refrences

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2006). Applied behavior analysis for teachers (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.

Albrecht, S. F. (2008, Fall). Time away: A skill-building alternative to discipline. Preventing School Failure, 53(1), 49–55. Retrieved March 15, 2009, from Academic Search Premier database.

Beattie, J., Jordan, L., & Algozzine, B. (2006). Making inclusion work: Effective practices for all teachers. Thousand Oaks: Corwin Press.

Bender W. M., & Mathes, M. Y. (1995). Students with ADHD in the inclusive classroom: A hierarchical approach to strategy selection. Intervention in School and Clinic, 30(4), 226–233. Retrieved March 15, 2009, from Academic Search Premier database.

Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). Teaching students with special needs in inclusive classrooms. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Canter, L., & Canter, M. (2001). Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom (3rd ed.). Seal Beach, CA: Canter.

Fairbanks, S., Simonsen, B., & Sugai, G. (2008). Classwide secondary and tertiary tier practices and systems. Teaching Exceptional Children, 40(6), 44–52.

Fenty, N. S., Miller, M. A., & Lampi, A. (2008). Embedded social skills instruction in inclusive settings. Intervention in School and Clinic, 43(3), 186–192.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2006). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (4th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L., & Hughes, K. G. (2009). Back to basics: Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. Intervention in School and Clinic, 44(4), 195–205.

Iaquinta, A., & Hipsky, S. (2006). Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary classroom. Early Childhood Education Journal, 34(3), 209–213. Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. P.L. No. 108446-.

Maag, J. W. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. Exceptional Children, 67(2), 173–186.

Malmgren, K. W., Trezek, B. J., & Paul, P. V. (2005, September/October). Models of classroom management as applied to the secondary classroom. The Clearing House, 79(1), 36–39. Retrieved March 15, 2009, from Academic Search Premier database.

Malott, R. W., Whaley, D. L., & Malott, M. E. (1997). Elementary principles of behavior (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Meadan, H., & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. Intervention in School and Clinic, 43(3), 158–167.

Moore, K. D. (2005). Effective instructional strategies: From theory to practice. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rademacher, J. A., Pemberton, J. B., & Cheever, G. L. (2006). Focusing together: Promoting self-management skills in the classroom. Lawrence, KS: Edge Enterprises, Inc.

Sands, D. J., Kozleski, E. B., & French, N. K. (2000). Inclusive education for the 21st century. United States: Wadsworth.

Simonsen, B., Sugai, G., & Negron, M. (2008). Schoolwide positive behavior supports: Primary systems and practices. Teaching Exceptional Children, 40(6), 32–40.

Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2008). Teaching students with special needs in inclusive settings (5th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Sprick, R., Garrison, M., & Howard, L. M. (1998). CHAMPs: A proactive and positive approach to classroom management for grades K–9. Longmont, CO: Sopris West.

Sugai, G., Lewis-Palmer, T., & Hagan-Burke, S. (2000). Overview of the functional behavioral assessment process. Exceptionality, 8, 149–160. Retrieved February 21, 2009, from Academic Search Premier database.

Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2007). Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom (4th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Williams, G. J., & Reisberg, L. (2003). Successful inclusion: Teaching social skills through

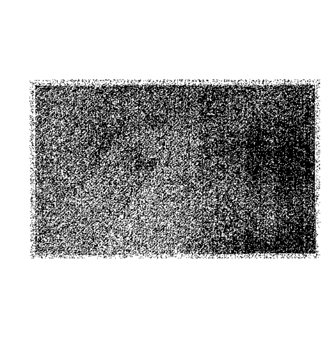
curriculum Integration. Intervention in School and Clinic, 38(4), 205–210. Retrieved February 21, 2009, from Academic Search Premier database.

http://nursey.ccsdschools.com/home.aspx

http://staff.fcps.net/ngreen/behavior_management.htm

http://www.nefec.org/news/view.asp?id=62

http://www.nasponline.org/publications/cq/cq326safecivilschools.aspx



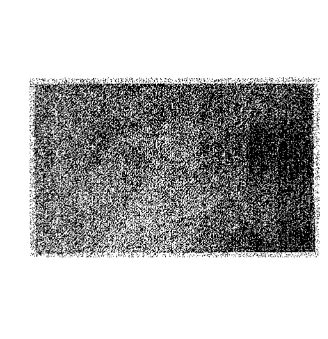


الفصل السابع

7

حالات حول إدارة السلوك في صفوف الدمج

Cases About Behavior Management in Inclusive Classrooms



حالات حول إدارة السلوك في صفوف الدمج
Cases About Behavior Management in Inclusive Classrooms

ـــ الحالة الأولى ـــ

"ما الصوت الذي يشبه الدبابة ويمشي مثل البطريق؟" يسأل الطالب "صاموبل" بينما يمشي مثل البطريق امام طلبة الصف. "انا أعرف....." يجيب الطالب "كليو" بينما يضحك بشدة. ثم يقول الطالب صاموبل بشكل مفاجئ "انها المعلمة فلوك" وهو أيضاً يضحك بشدة. مع هذا التمثيل من قبل الطالب صاموبل، فإن بقية الطلبة في الصف السابع كانوا أيضاً يضحكون بشدة. فجأة، يفتح الباب ويصبح الصف هادئاً. يذهب الطالب صاموبل إلى مقعده ويجلس بهدوء. المعلمة فلوك دخلت الصف ومعها اوراق عمل في مادة اللغة الانجليزية. بينما كانت تبحث عن ورقة رموز الاجابة الصحيحة، معظم الطلبة ما زالوا يضحكون بصوت خافت على نكتة الطالب صاموبل. نظرت المعلمة فلوك إلى الطلبة وتسألت "ما المضحك؟" هل فاتتني أية نكتة؟" بينما لم يجب أي طالب على تساؤلها، بدأت بتدريس الطلبة مفاهيم التجانس والتشبيه في علم البلاغة والاستعارة. كتبت على اللوح العبارة الآتية: الطالب سوف يستخدم التجانس، التشبيه، والاستعارة من أجل زيادة فهمه لمعاني الكلمات.

"افتح على الصفحة الأولى من أوراق العمل الموزعة عليكم" قالت المعلمة فلوك. ثم تابعت وقالت "حسنا، ماذا يعني أحمر مثل الشمندر". أجاب طالب يدعى جوناثان "إنه يعني ان وجهك يصبح لونه احمر من شدة الاحراج" ردت المعلمة فلوك عليه "صحيح ممتاز". عادة ما تنادي المعلمة فلوك على جوناثان عندما لا تكون متأكده من طريقة تدريسها. ان إجابته الصحيحة تعطي المعلمة فلوك شعوراً خاطئا بأن معظم الطلبة يعرفون أو لديهم فكرة عما تتحدث به المعلمة.

استمرت المعلمة فلوك وقالت: "ابدأ بالرقم 2 على ورقة العمل ثم سوف نقارن الاجابات". من السطر الاخير للصف، صرخ طالب بصوت مرتفع "قمامة"، سألت المعلمة فلوك "ماذا عن القمامة؟". كل طلبة الصف اصبحوا هادئين ثم تابع الطالب صاموبل وقال "لماذا تجعلينا نقوم بذلك الواجب" تعثرت المعلمة فلوك لهذا السؤال المباشر ثم قالت "نحن نقوم

بذلك حتى نطور مهارات الكتابة الابداعية لديك" مع هذه الاجابة، هز الطالب صاموييل رأسه. تجاهلت المعلمة فلوك الطالب صاموييل وأكملت التدريس، إلا أن الطالب صاموييل لم يأخذ وقتاً طويلا حتى اصبح يصدر أصواتاً مزعجة ويعطي ملاحظات غير ملائمة. ثم سأل الطالب صاموييل مرة أخرى وقال "سمينه مثل الفيل" ليسأل فيما إذا كانت تلك الجملة هي مثال لتجانس، ام تشبيه ام استعارة. ضحك طلبة الصف لأنهم يعلمون تماما أن هذه الجملة موجهة الى المعلمة فلوك. استمرت تعليقات الطالب صاموييل خلال الحصه مع محاولات من المعلمه فلوك تجاهل تلك التعليقات، إلا أن تعليقاته ازعجت المعلمه فلوك.

اعتادت المعلمة فلوك على التعاون مع المعلمه إرين بورسر، معلمة التربية الخاصة، من أجل ضبط سلوك الطلبة. المعلمة إرين تدرّس الطلبة اما في غرفة المصادر أو داخل الصف العام مع بقية الطلبة. وتكون أحيانا المعلمه إرين مشغولة، ففي ذلك الصباح، كانت المعلمة ارين مشغولة باجتماع لخطه تربوية فردية وقد تركت المعلمة فلوك لوحدها مع عدد من طلبة التربية الخاصة ذوي الاضطرابات السلوكيه. تعتبر المعلمة فلوك أن الطالب صاموييل هو الذي يقود المشكلات والسلوكات غير المناسبة في الصف.

تم تشخيص الطالب صاموييل على أنه طالب ذو اضطرابات سلوكية وأيضاً صعوبات تعلم. في الماضي، تم تدريس الطالب صاموييل من قبل معلمين معينين ولديهم خبرة في تعديل السلوك وضبطه. صاموييل سبب كثيراً من الأذى والضرر لطلبة صفه وهو معروف بأنه مثير للشغب في المدرسة. بعض سلوكات الطالب صاموييل تتضمن التكلم من غير إذن، وعدم اتباع ورفض تعليمات المعلم، يقول نكات داخل الصف ويعطي ملاحظات غير مناسبه داخل الصف. استخدمت معه المعلمه ارين التعاقد السلوكي، إلا أن فعالية ذلك مشكوك فيها. بالنسبه الى بعض المعلمين، فإن الطالب صاموييل مثير المشكلات والشغب.

بالنسبة الى بعض المعلمين تعلموا بأعطائه تحذير ثم يبعدوه خارج الصف، لديه انذارات عن المدرسه على سلوكه ومع ذلك فهو يتأخر بذلك. بالنسبة للمعلمة فلوك، طبيعة قلبها الطيب تجنبها عادة ما اتخاذ قرار فوري وحاسم مع سلوكات الطالب صاموييل. تدعي المعلمة فلوك ان افضل ايامها في تدريس ذلك الصف هو عندما يكون الطالب صاموييل غائب.

في البيت، فإن الطالب صاموييل لديه المشكلات والصعوبات نفسها. فهو ليس لديه احترام مع والديه كما أنه يسهر خارج البيت ولا يحضر البيت إلا في ساعة متأخرة. في

أحد المرات أغلق والديه البيت ومنعاه من الدخول بسبب تأخره عن البيت. عندما حدث هذا الشيء فإن الطالب صاموئيل نام على سرير كان موجودا في حوض السباحة التابع للبيت. ان والديه يديران مشروعا ماليا ويعملان معظم النهار تاركان صاموئيل ليعتني بنفسه. ليس أن والديه لا يستطيعان الاعتناء بصاموئيل، ولكن مشروعهما وعملهما يأخذان معظم اوقاتهما. في بيت عائلة صاموئيل هناك مدبرة منزل ويستاني يعتنيان بصاموئيل ويتعاملان مع مشكلاته، إلا أنهما احيانا يكونان هدفا لتعليقاته السيئة وافعاله غير المرغوب فيها، كرد فعل لتصرفاته غير المرغوب فيه، حذراه والديه بأنهما سينقلانه إلى مدرسة داخلية كما قام والديه بالفعل بإرساله إلى عدد من المخيمات الشاقة التي تعلم وتعدل السلوكات غير المناسبة. حتى في تلك المخيمات، فإن صاموئيل سبب عددا من المشكلات للمرشدين. في أحد المخيمات في جبال شمال كارولاينا تم تهديد صاموئيل بطرده.

أسئلة المناقشة

1. بالنسبة الى تلك الحالة، ما السلوكات المستهدفة التي تنصح بتعديلها ؟ أو ما السلوكات المستهدفة التي تحتاج إلى اجراءات تقييم وملاحظة ؟

2. بالنسبة الى تلك، اختر سلوكاً غير مرغوب فيه عند صاموئيل، واكتب هدفا لسلوك بديل لذلك السلوك غير المرغوب فيه تريد من صاموئيل القيام به ؟

3. صمم خطة تعديل سلوك لصاموئيل، قرر كيف سوف تقيس السلوك وكيف سوف تغير السلوك غير المرغوب فيه؟

4. كيف سوف تقيّم التطور في سلوكات صاموئيل ؟ وصف أين ستقيّم التطور في تلك السلوكات ؟

5. اختر مجالاً لسلوك اجتماعي وصف كيف ستعلم تلك المهارة الاجتماعية ؟

ـــ الحالة 2 ـــ
لا أستطيع القيام بذلك

يجلس الطالب انطونيو على مقعده الدراسي ويسأل نفسه "أنا لا استطيع القيام بذلك؟ " ورقة انطونيو كانت مليئة بالثقوب والتي تشير كم مرة غير في اجاباته وقد غيّر إجاباته مرات عدة. عندما قامت المعلمة "لاركسون" من مقعدها لترى كيف يحل انطونيو، صرخ انطونيو بصوت مرتفع وضرب برأسه المقعد. كان من المفترض على الطالب انطونيو ان يحل عشر مسائل حسابية في عملية الضرب، ولكن بدلا من ذلك كان يلعب بأشياء موجوده على طاولته. ذهبت المعلمة لاركسون إلى الطالب انطونيو وحاولت اعادة توجيهه إلى حل المسائل الحسابية "هيا أنطونيو، أنت تستطيع حل تلك المسائل الحسابية" قالت له ذلك وأعطته ورقة عمل جديدة. في اثناء ذلك، كان بقية الطلبة ينظرون ويتمتمون. بينما ظل انطونيو متمسكاً بعدم اتمام حل المسائل الحسابية، التفتت المعلمة لاركسون إلى بقية الطلبه وقالت " ارجعوا إلى حل المسائل " ثم نظرت المعلمة لاركسون إلى الطالب انطونيو وقالت له بأنه لن يذهب إلى الفرصة حتى يكمل حل المسائل الحسابية. مرة ثانية استمر انطونيو على رفضه ولم يتحرك، قامت المعلمة لاركسون وكتبت على اللوح "انطونيو – لا فرصة اليوم " إلا أن انطونيو لم يتضايق من ذلك التهديد بل على العكس مزّق ورقة العمل إلى النصف.

خلال هذا الحادث كانت المعلمه زقلر تشاهد وتحاول ان تعيد توجيه بقية الطلبة إلى حل مسائلهم في صف الدمج. ان المعلمه زقلر تعرف انها يجب أن تبقى بعيده عن المعلمة لاركسون عندما تؤدب الطلبة. ان المعلمة زقلر تترك التعامل مع المشكلات السلوكية للمعلمة لاركسون وخاصة مع طلبة التربية الخاصة. ناقشت المعلمة زقلر في أحد المرات المعلمة لاركسون حول طريقة التعامل مع الصعوبات السلوكية في الصف، ولكن المعلمة لاركسون رفضت ان يتدخل أحد في طريقة تعاملها مع المشكلات السلوكية في الصف.

الطالب انطونيو، طالب ذو صعوبات عقليه وعمره 13 عاماً، وهو طالب في مدرسة تولس فيل الابتدائية في وسط مدينة نورثمبرلاند في ولاية بنسلفانيا. كان الطالب انطونيو في صف المعلم لاركسون لمدة سنتان وقد سبب الكثير من الصعوبات للمعلم و لاركسون. يعتبر الطالب انطونيو على حد فئة الصعوبات العقلية حيث حصل على علامة 69 في القدرة

العقلية على مقياس وكسلر لذكاء الاطفال ولكنه وضع في صفين من صفوف الدمج هذه السنه بسبب التحسن الواضح لديه في المهارات الأكاديمية والسلوكية خلال السنة السابقة. بالاضافة إلى التدني الواضح في القدرة العقلية، فإن الطالب انطونيو لديه صعوبات أكاديمية في المهارات الأساسية الآتية: القراءة، الكتابة، والرياضيات. لجعل الامور أكثر تعقيدا، فإن الطالب انطونيو أيضاً قد تم تشخيصه على أساس ان لديه اضطرابات ضعف الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) وهو يأخذ حاليا مادة الريتالين لتساعده في ضبط الانتباه والنشاط الزائد.

يعيش الطالب انطونيو في المنزل مع امه: سيلفيا، في قرية مجاورة للمدينة. سيلفيا دائما قلقة حول تقدم أداء انطونيو في المدرسة. تقول المعلمة لاركسون لسيلفيا بأنها تتمنى لو ان باقي اولياء الامور مهتمين بتدريس وتعليم ابنهم كما هي تهتم بذلك. اعتادت الام سيلفيا بسلوك العناد عند ابنها انطونيو، ففي المنزل هو عادة ما يرفض اكمال بعض الاعمال في البيت. في اوقات الصباح، تقضي الأم سيلفيا فترات زمنية طويله حتى يستعد انطونيو للذهاب الى المدرسه. ويفضل ان يبقى نائما طول اليوم. سيلفيا تعرف ابنها جيدا، لذلك لم تكن متفاجئة بالنسبة اليها ان تتلقى ملاحظه من قبل المعلمة لاركسون حول ما حدث في مادة الرياضيات في نفس اليوم، عندما ارادت سيلفيا ان تناقش ما حدث مع انطونيو، رفض انطونيو مناقشة ذلك.

في مساء ذلك اليوم، جلست المعلمة لاركسون لتفكر في السلوك غير المرغوب فيه لدى انطونيو. فلقد سألت نفسها عدد من الأسئلة "هل قمت بالتعامل بطريقه مناسبة مع هذا السلوك ؟ هل يمكن أن لا أكون غاضبةً لهذه الدرجه؟ هل يجب أن اخرجه من الصف فور حدوث سلوكه؟ لأن هذه السلوكات ما زالت في السنة الثانية في تعليم انطونيو، لم تكن المعلمة لاركسون متأكدة تماما من كيفية تعديل تلك السلوكات. لقد تذكرت في الماضي عندما درست مادة تعديل السلوك، لكنها وجدت انها لا تستطيع ان تقوم بأي شيء مختلف عما درسته في السابق. تحب المعلمة لاركسون أن يكون صفها هادىء ويعمل بشكل جدي. في الماضي كانت قادرة على ضبط وتعديل عدد من السلوكات غير الملائمة لعدد من طلبة الصف. إلا أن سلوك الطالب انطونيو يزداد سوءا وخاصة كلما اقترب من نهاية الاسبوع.

كونها معلمة التربية الخاصة الوحيدة في المدرسة، فإن المعلمة لاركسون تتكلم بحذر عندما تناقش سلوكات انطونيو مع المعلمين ومدير المدرسة. قبل سنتين، دافعت المعلمة

لاركسون بنقاشها مع مديرة المدرسة، جونسون، لتسمح لها بالتعليم التعاوني في مادتي الرياضيات واللغة الانجليزية، وبعد كثير من النقاشات سمحت لها بذلك. المديرة جونسون معروفه لدى المعلمين بأنها ذلك النوع من الاداريين الذي يعاقب الطالب بدلا من ان يناقش سلوكه غير المناسب مع المعلمين. تم اختيار المعلمة لاركسون بأنها اول معلم تربية خاصة في مقاطعة تانرفيل بسبب شهادة الدبلوما في التربية الخاصة. لقد قيل لها من قبل المشرفه "جيفي" بانها بحاجه لاقامة علاقات مهنية جيده مع زملائها من المعلمين والاداريين من أجل القدرة على فتح صفوف دمج أخرى في المدرسة في السنه القادمه وتوسيع برامج الدمج على مستوى المديرية.

في اليوم الثاني، ناقشت المعلمة لاركسون سلوك الطالب انطونيو مع مساعدها " ترودي". فلقد شرحت المعلمة لاركسون حادثة الطالب انطونيو في حصة الرياضيات، بينما حدث الاثنين تلك الحادثة، ذكر المعلم ترودي أن الطالب انطونيو تشاجر مع طالب آخر في الملعب في حصة الرياضة وقبل ان يذهب إلى حصة الرياضيات. بينما وصف تلك الحادثة، قال المعلم ترودي ان السبب من تلك المشاجرة هو سلوك طالب في صف آخر اسمه "تيربي". اضاف المعلم ترودي أيضاً ان الطالب انطونيو كان يلعب بشكل جيد في حصة الرياضة عندما تقدم منه الطالب تيربي وضربه. قال المعلم ترودي ان الطالب انطونيو كان يبدو عليه الغضب عندما كان يسير باتجاه الصف بعد الانتهاء من حصة الرياضة. حتى ذلك، بدت المعلمة لاركسون مستغربة فيما إذا كانت تلك الحادثة لها أي سبب بما قام به انطونيو من سلوك داخل حصة الرياضيات.

أسئلة المناقشة:

1. من المعلومات السابقة، ما السلوكات المستهدفة التي تعطي الأولوية من أجل ضبطها وتعديلها؟ أو ما السلوكات المستهدفة من أجل مزيد من التقييم والملاحظة؟

2. في الصف، اختر سلوكاً غير مناسب ومستهدف، ثم اكتب هدفاً تربوياً لسلوك بديل عن السلوك غير المناسب؟

3. صمم خطة تعديل سلوك للطالب انطونيو. قرّر كيف ستقيس السلوك وكيف ستغير في السلوك غير المناسب؟

4. كيف ستراقب التقدم في سلوكات الطالبة؟ وأين ستلاحظ التقدم في الأداء؟

5. اختر مجالاً في المهارات الاجتماعية، وصف كيف يمكن تعليم تلك المهارات الاجتماعية للطالب انطونيو؟

ـــ الحالة 3 ـــ
الفتاة التي لا تستطيع أن تتوقف عن التحدث

الطالبة تريشا هي طالبة في صف دمج للمرحلة الثالثة ابتدائي. المعلمة جودي هي معلمة الصف العام والتي تعمل مع معلمة التربية الخاصة بشكل تعاوني، المعلمة توبي توفيسكو. بشكل يومي، المعلمتان جودي وتوبي يلاحظان سلوك التكلم من غير إذن عند الطالبة تريشا وإلى أي حد يعتبر هذا السلوك مزعجاً للطلبة في الصف. سواء اجابت على سؤال المعلمة من غير اذن أو تحدثت عن طالبة أخرى أمام باقي الطلبه في الصف، دائماً توبخ المعلمتان جودي وتوبي الطالبة تريشا لسلوكها المزعج في الصف.

تم تشخيص الطالبه تريشا في بداية هذا العام بأن لديها اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (ADHD).

ان نتائج الاختبار اظهرت أن الطالبة تريشا لديها صعوبات أكاديمية في القراءة والرياضيات، وأن علاماتها حول المتوسط في اختبار وكسلر لذكاء الاطفال، النسخه الثالثة. بالاضافة الى ذلك، قيّم المعلمون ووالدي الطالبة تريشا ووجدوا أن أداءها متدن على المقياس التشخيصي للنشاط الزائد وضعف الانتباه. كنتيجه لهذه الاختبارات ومقاييس أخرى، فإن الطالبه تريشا مؤهلة ضمن القانون IDEA، 2004 لتكون ضمن فئة إعاقات صحية أخرى واعتبار ان لديها أيضاً اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (ADHD). مباشرة وبعد الاختبارات المدرسية، فإن والدي الطالبة تريشا ذهبوا إلى مستشفى للاطفال ليتم تقييم الطالبة تريشا اكلينيكيا. بالضبط وبالتشابه مع ما اظهرته نتائج واختبارات المدرسه، فإن وحدة التقييم النفسي الاكلينيكي قررت أن الطالبة تريشا لديها اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بالاضافة إلى اضطراب الوسواس القهري Obsessive Compulsive Disorder, OCD. لذلك وصف الطبيب النفسي دواء "Adderall" للطالبة تريشا من أجل تقليل اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

بالرغم من ان الطالبه تريشا كانت تأخذ الدواء "Adderall" لعدة أشهر، إلا أنها ما زالت تظهر سلوك له علاقة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) وأيضاً سلوكات لها علاقة باضطرابات الشخصية القهرية الوسواسية (OCD) مثل ضعف الانتباه،

الاندفاعية، والإستمرارية في المهمات دون توقف، بشكل خاص، فإن كثرة الحديث والتكلم عند الطالبة تريشا هو السلوك الذي دائما يتم توبيخها بشأنه ويعتبر سلوك التحدث المفرط من غير اذن المعلمة هو السلوك الاكثر ازعاجا من بين السلوكات الأخرى. في اليوم الآتي ذكرت المعلمة جودي للمعلمه توبي "أنه حتى وهي ترفع يدها لتجيب عن السؤال، فإن اجابات الطالبه تريشا عادة ما تكون ليس لها علاقة بالسؤال" وقد وافقتها المعلمه توبي هذا الرأي. ثم قالت المعلمة توبي " انا اعتقد أنه حتى وهي تأخذ الدواء والذي قد يساعد في تقليل سلوك الثرثرة لديها، الا أنه من الواضح ان هذا السلوك ما زال كما هو أو حتى أصبح للأسوأ". ثم ردت المعلمة جودي " صحيح، حتى عندما ننادي عليها، فاننا يجب أن نقول لها ان تتحدث حول الموضوع نفسه وان تتحدث لاحقا عن أية قصص ليس لها علاقة بالموضوع، ولا تتحدث بتلك القصص الا بعد ان تنهي عملها ".

في حادثة أخرى ما زالت الطالبه تريشا تتكلم مع زملائها كما لو انها معلمه لهم، فالطالبه تريشا تريد ان تكون هي القائده، وخاصة اثناء العمل كمجموعة. في يوم حديث العهد، فإن المعلمتان جودي وتوبي وزعتا الطلبة في الصف من أجل العمل كمجموعات. تريشا كانت تعمل مع مجموعة الطلبة كريستي، جاكوب، وأوستن. مباشرة بعد أن استلمت المجموعة الواجب (الواجب هو قياس طول مجموعه من الأشياء هي ملعقة، قلم، قنينة ماء، شمسية، وتم اعطاؤهم مسطرة لقياس طول كل واحده من الأشياء). بدأت تريشا بالقيام بسلوكها المعتاد. فقد بدأت تريشا بالطلب من زملائها في المجموعة بتمرير كل شيء من أجل قياس طولها. قالت تريشا "حسنا، سأقيس طول كل شيء على حده، وعلى اوستن ان يكتب كل شيء اقوله على ورقة". فرد عليها الطالب كريستي بصوت مرتفع " انت لست قائد المجموعة ". ثم علّق الطالب جاكوب وقال " حتى انك لا تعرفين ماذا تفعلين". إلا ان تريشا استمرت في قياس طول كل شيء على حده وقالت " 8 انشات طول القلم، 15 انش طول الشمسيه، 10 انشات طول القنينة، 5 انشات طول الملعقة ". بالرغم من محاولة الطالب جاكوب لاقناع تريشا بإجابات أخرى، الا ان تريشا أصرّت على اجاباتها وأخذت ورقة الاجابه من زميلها اوستن. ثم بدأت تكتب اجاباتها بغضب على الورقة بقلم الحبر. بينما كانت تريشا تسجل اجاباتها على ورقة الاجابه، صرخ جاكوب بصوت مرتفع " المعلمة توبي والمعلمة جودي، تريشا لا تسمح لنا بالعمل مع بعضنا البعض ". وعندما جاءت المعلمة جودي وعرفت ماذا حصل وكيف كان سلوك الطالبه تريشا، طلبت من تريشا أن تخرج خارج الصف على

أن تتكلم معها لاحقا.

سلوك آخر غير مرغوب فيه عند الطالبة تريشا وهو الاجابة عن أسئلة المعلمين أو طلب المساعده من غير رفع يدها لطلب الاذن من المعلمين. لسوء الحظ فإن هذا السلوك يحدث بشكل متكرر دون ان يتم قياسه من قبل المعلمين. هنالك حل تم استخدامه من قبل المعلمين وهو تعزيز سلوك رفع اليدين عند طلب أي شيء أو الاجابة عن أسئلة المعلمين. لقد نسّق المعلمون على تعزيز سلوك رفع اليدين ولاحظوا أنه عندما تريد تريشا ان تجيب على سؤال المعلمه ترفع يدها قبل الاجابة. لأنها تحب ان تكون معلمة، تم اعطاؤها وقت في نهاية اليوم لقراءة قصة قصيرة للصف أو فقط الجلوس على الكرسي الهزاز اثناء القراءة الصامته الفرديه إذا كانت ترفع يدها في كل مرة. هذا الحل يمكن أن يعمل بشكل جيد لأن القدرة على القراءة لطلبة الصف قد يكون هدفها الأساسي.

بالرغم من محاولات كلا المعلمين، ما زالت تريشا تجيب أو تطلب من غير اذن المعلم ومن ثم يصرخ المعلمان عليها إذا حدث ذلك السلوك. إذا حدث ذلك السلوك بشكل متكرر خلال اليوم، فإن المعلمة توبي تتصل بوالدي تريشا على المنزل. بعد عدد من الأحداث، قامت المعلمه توبي بكتابة ايميل إلى والدي تريشا تخبرهم بسلوك الاندفاعية والتهور عند تريشا. في اليوم الآتي، كان سلوك تريشا أفضل إلا أن ذلك استمر ليوم واحد فقط. حل آخر هو محاولة المعلمان كتابة اسمها على اللوح. باستخدام تلك الاستراتيجية، إذا قامت تريشا بسلوك غير مرغوب فيه يتم كتابة اول حرف من اسمها على اللوح، إذا كتب المعلمان كل اسمها فإن تريشا تحرم من الذهاب إلى الفرصة. الصعوبة الوحيدة في هذه الاستراتيجية هو أن تلاحظ المعلمة عدد مرات حدوث السلوك غير المرغوب فيه لدى تريشا. بالرغم من ان هذه الاستراتيجية نادرا ما يتم استخدامها، فإن تريشا تصبح محبطة عندما يتم كتابة اول حرف من اسمها على اللوح. عادة ما تغضب، تريشا وتصبح غير قادرة على ضبط سلوكها، مما يؤدي إلى كتابة كل اسمها على اللوح وبالتالي حرمانها من الفرصة.

في اليوم الآتي وبعد انتهاء الدوام المدرسي، اجتمعتا المعلمتان توبي وجودي لمناقشة سلوك تريشا وماهية الخطوة الآتية. قالت المعلمة توبي بينما تبحث في الاوراق عن ورقة حل مسائل الرياضيات للطالبة تريشا "حسنا جودي، ان سلوك التكلم والثرثرة عند تريشا اصبح لا يحتمل" ثم قالت توبي "انظري إلى هذا" بينما اعطت المعلمة جودي ورقة حل الرياضيات غير المكتمل للطالبة تريشا. بعد ذلك تابعت توبي وقالت "نادرا ما تكمل تريشا

حل واجباتها الصفيه لأنها كثيرا ما تتكلم مع الطالب جاكوب". نظرت المعلمه جودي وهزت رأسها لتوافق كلام المعلمة توبي ثم ردت المعلمة جودي "أنا أعرف ما هو شعورك، يبدو ان كل ما فعلناه لم يؤثر في تقليل سلوك الكلام والثرثرة عند تريشا". ثم عقبت توبي المتعبه وقالت "ما الذي يجب أن نفعله الآن؟"، ردت عليها المعلمه جودي وقالت "نحن بحاجه الى عمل شيء ما ولكن لست متأكدة ما الذي يجب أن نفعله، سأذهب للبيت وابحث في الكتب لعلي اجد شيئا يمكن أن يساعدنا".

أسئلة المناقشة

1. من خلال المعلومات المقدمة في هذه الحالة، ما السلوكات المستهدفة والتي تحتاج إلى تعديل؟ أو ما السلوكات المستهدفه من أجل القيام بتقييم وملاحظات أخرى؟

2. في الصف، اختر سلوك غير مرغوب، ثم اكتب هدفاً تربوياً لسلوك مرغوب فيه بديل عن السلوك غير المرغوب فيه ؟

3. صمّم خطة تعديل سلوك للطالبه تريشا. قرّر كيف ستقيس السلوك وكيف ستغيُر السلوك غير المرغوب فيه؟

4. كيف ستلاحظ التقدم في سلوكات الطالبة ؟ وأين ستلاحظ التقدم في الأداء ؟

5. هل يجب على تريشا أن لا تتكلم أبداً في الصف؟ هل هذا سلوك مرغوب منطقي ومبرر ؟ لماذا نعم ولماذا لا ؟

ـــ الحالة الرابعة ـــ
لا يوجد نكت في مادة الرياضيات

في حصة الجبر في المدرسة الثانوية، عادة ما يمضي الطالب "ويلي" وقته في التحدث بطرائف ونكت عن معلمه "بيتر جيمس" أو عن طلبة آخرين. من الصعب ارجاع ويلي الى العمل لأنه دائما يتفوّه بالنكت والطرائف والتعليقات على معلمه أو على طلبة آخرين. وحديثا علّق بسخرية على أحد زملائه في الصف، الطالب جورج، حيث قال ويلي عنه " رائحة جورج سيئة جدا بحيث إنه هو الطالب الوحيد الذي يعرف أنه سيحصل على علامة "أ" من غير الحاجة لأن يرفع يده"، إن سلوكه غير المرغوب فيه يستمر معظم الدوام المدرسي، ويحاول دائما المعلم جيمس بتذكير الطالب ويلي بالرجوع إلى عمله. ان نكت وطرائف ويلي ليست سيئة. باستثناء انها تؤذي الطلبة الآخرين وتمنع ويلي من استكمال واجباته. ان طرائفه تضع الطالب ويلي في خطر الرسوب في المادة. لجعل الأمور اسوأ، فإن الطالب ويلي يكره الرياضيات ويشتكي باستمرار بأن ما تعلمه في حصص الرياضيات لن يستخدمه أبدا في حياته.

عادة ما يعلّم المعلم جيمس باستخدام امثلة من الكتابة وشرح تلك الأمثلة على اللوح، من خلال شرح المعلم جيمس واعادة الشرح من قبل المعلم تايلور – وهو معلم لطلبة ذوي اضطرابات سلوكية – فإن معظم الطلبة قادرين على اتقان وفهم محتوى الدرس. ان المعلم جيمس يأخذ الوقت لشرح محتوى الدرس لكل الطلبة في الصف؛ كما يوفر حصص تدريس اضافية بعد انتهاء الدوام المدرسي للطلبة الذين بحاجة إلى مساعدة اضافية. ان دروسه أيضاً يتم اغناؤها بأمثلة من الحياة الواقعية وأيضاً من خلال الألعاب. يؤمن المعلم جيمس أيضاً ان التمرين والتدريس يؤدي إلى الاتقان، لذلك فهو عادة ما يعطي الطلبة عدداً من الواجبات البيتية. عندما يتم اعطاء الطالب ويلي واجبا بيتيا، فإنه عادة لا يكمله وإذا ارجع الواجب البيتي الى المعلم، فعادة ما يكون غير صحيح.

الطالب ويلي ليس فقط غير منتبه (فقد تم تشخيصه على أن لديه اضطراب سلوكي)، ولكنه أيضاً مندفع ومتهور. لقد تم تشخيصه من خلال طبيب الأطفال في عمر مبكر بأن لديه اضطراب ضعف الإنتباه والنشاط الزائد. ولقد أخذ عدداً مختلفاً من الأدوية، إلا أن

قلة منها كان فعالاً في ضبط ضعف الإنتباه والإندفاعية. ان السلوك الأكثر سوءا هو سلوك الإندفاعية والتهور. فقد عرّض نفسه أو عرّض الآخرين للخطر بسبب اندفاعيته وتهوره، فعلى سبيل المثال، كان يتباهى امام اصدقائه بالتسكع وقيادة السيارة وكاد ان يضرب سيارة أخرى في أحد المرات.

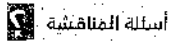
عادة ما يتكلم المعلم جيمس والمعلم جرانت تايلور، وهو المعلم المتعاون في برنامج اضطرابات السلوك. إن المعلم جيمس والمعلم تايلور يعملان مع بعضهما بشكل تعاوني في تدريس مادتي الرياضيات والعلوم للطلبة غير المعوقين والطلبة ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطرابات السلوك. يعمل المعلمان جيمس وتايلور منذ سنوات عدة ويعتبران من أوائل الفرق التربوية المتعاونة سواء في المدرسة أو على مستوى المديرية. فهما يحبان التدريس مع بعضهما البعض كما يهيئان جواً من المتعة للطلبة من أجل تعلمهم. وهما يجتمعان أسبوعياً لمناقشة مشكلات الطلبة وحل مشكلاتهم.

يعرف المعلم جيمس أن المعلم تايلور محترف في استخدام طرائق التدريس وأساليب ضبط السلوك، بالرغم من بعض التحسن الذي طرأ على أداء الطالب ويلي، إلا أن كلا المعلمين يشعران بأن الطالب ويلي قادر على ان يعمل وأن يكون سلوكه أفضل من ذلك بكثير.

لم يقلق ويلي المعلمين في المدرسة فقط، ولكنه سبب ازعاجا أيضاً لوالديه. حيث انفصل والدي ويلي عن بعضهما منذ 3 سنوات، وتعاملا مع سلوكات ويلي غير المرغوب فيها في حوادث عدة. فلقد تم توقيف ويلي من قبل الشرطة عدة مرات خلال الثلاث السنوات الماضية. والد ويلي كان يشرب الكحول كثير، وقد سبب الكثير من الألم لعائلته، إلا أنه ما زال على علاقة طيبة نوعا ما مع والدة ويلي. ان سنوات شرب الكحول عند والد ويلي سببت كثير من الألم على ويلي وأمه وأخيه سايكس. إن الأخ الأصغر لويلي، سايكس، ما زال يعيش في البيت، إلا أنه أيضاً سبب كثير من المشكلات مع والدته. شبيها لسلوكات ويلي، فإن سايكس يحب أن يبقى لوقت متأخر خارج البيت ويريد أن يخرج من المدرسة.

في المدرسة، فإن المعلمان جيمس وتايلور يحاولان التركيز على الأشياء التي يمكن السيطرة عليها في حياة ويلي مثل سلوكاته وعلاماته في المدرسة. كلاهما حاولا تجنب تعليقات وسلوكات ويلي غير المرغوب فيه، لكن يبدو أن الأساليب المستخدمة لم تعمل بشكل جيد. لاحظ المعلم تايلور سلوك الطالب ويلي مؤخرا، وحصل على معلومات عن سلوكات

الطالب في مرحلة الخط القاعدي. حيث وجد على مدار 3 أيام، أن سلوك الطالب غير تابع لأداء المهمة off-task behavior كان بنسبة 60% من وقت الحصة. بحيث ان سلوكاً غير تابع لأداء المهمة عند ويلي كان يتضمن ما يأتي: سلوك التكلم من غير اذن يمثل نسبة 70% من السلوك غير تابع لأداء المهمة، النظر في أرجاء الصف يمثل نسبة 20% من السلوك غير التابع لأداء المهمة، وسلوك الإنشغال بنشاطات أخرى يمثل 10% من السلوك غير التابع لأداء المهمة (مثال: الضرب بقلمه على الدرج واللعب بأغراضه). وبالنسبة للطالب ويلي، فإن الرياضيات مادة تكثر فيها النكت والطرائف. بعد أن ناقش المعلمان جيمس وتايلور حول المعلومات المعطاة، فقد قرّرا أنه حان الوقت ليتم اتخاذ اجراءات جادة حول سلوك ويلي، وعلى ويلي أن يكون جادا اتجاه مادة الرياضيات.



أسئلة المناقشة

1. من خلال المعلومات المقدمة في هذه الحالة، ما السلوكات المستهدفة والتي تحتاج إلى تعديل؟

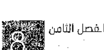
أو ما السلوكات المستهدفة من أجل القيام بتقييم وملاحظات أخرى؟

2. في الصف، اختر سلوكاً غير مرغوب فيه. ثم اكتب هدفاً تربوياً لسلوك مرغوب فيه بديل عن السلوك غير المرغوب فيه ؟

3. صمّم خطة تعديل سلوك للطالب ويلي. قرّر كيف ستقيس السلوك وكيف ستغيّر السلوك غير المرغوب فيه؟

4. كيف ستلاحظ التقدم في سلوكات الطالب ؟ وأين ستلاحظ التقدم في الأداء ؟

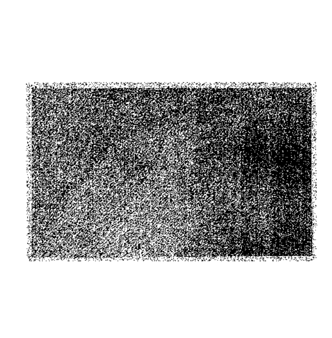
5. اختر مجالاً في المهارات الاجتماعية، وصف كيف يمكن تعليم تلك المهارات الاجتماعية للطالب ويلي؟



الفصل الثامن

الطرائق الفعالة في تدريس المهارات الأساسية: القراءة والكتابة

Effective Techniques for Teaching Basic Skills: **Reading and Written Language**



الطرائق الفعالة في تدريس المهارات الأساسية: القراءة والكتابة
Effective Techniques for Teaching Basic Skills: Reading and Written Language

إن عملية تدريس مهارات القراءة للطلبة المعوقين وغير المعوقين في المرحلة الممتدة من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية تنطوي على كثير من التحديات بالنسبة إلى المعلمين. ومن الجدير بالذكر هنا أن المعلمين بحاجة الى أن يكونوا على دراية في العناصر الرئيسة في تعليم القراءة ويكونوا على دراية وعلم بالممارسات التعليمية والإستراتيجيات المبنية على الأدلة البحثية والتي تزيد من الكفايات في مهارات القراءة الأساسية مثل: الوعي الصوتي، الصوتيات، الطلاقة في القراءة، فهم معاني المفردات والكلمات. واستيعاب النص المقروء (National Reading Panel, 2000). ومن هنا قامت اللجنة الوطنية للقراءة بتحديد وتعريف خمسة عناصر لمهارة القراءة.

في عام 2000م أصدرت اللجنة الوطنية للقراءة (the National Reading Panel NRP) تقريراً وضّحت فيه الخمس مكونات أساسية في مهارات القراءة. المكون الرئيس الأوّل هو الوعي الصوتي (Phonemic Awareness). إن اللجنة الوطنية للقراءة عرّفت الوعي الصوتي على أنه " القدرة على التركيز ومعالجة الوحدات الصوتية في الكلمات المنطوقة" (ص. 2-1). إن اللجنة وصفت المهارات الأساسية في تدريس وتقييم الوعي الصوتي كالآتي:

<u>أولاً</u>: العزل الصوتي Phoneme isolation: المقصود به إدراك الصوت الواحد في الكلمات. على سبيل المثال: قل لي الصوت الأوّل من كلمة الإجابة هي Paste /p/.

<u>ثانياً</u>: التحديد الصوتي Phoneme Identity: المقصود به إدراك الأصوات المتشابهة في الكلمات المختلفة. على سبيل المثال: قل لي الصوت المتشابه في الكلمات الآتية bike, boy, and bell الإجابة هي /b/.

<u>ثالثاً</u>: التصنيف الصوتي (Phoneme categorization): يقصد به إدراك الكلمة التي تحتوي على صوت مختلف من بين ثلاث أو أربع كلمات. على سبيل المثال: قل لي الكلمة

المختلفة من ثلاث كلمات (bus, bun, rug) والإجابة هي: rug

رابعاً: مزج الوحدات الصوتية (Phonemic blending): يقصد به الإستماع إلى أصوات منفصلة ومحاولة مزجها لتكوين كلمة يمكن التعرف إليها. على سبيل المثال: قل لي ما الكلمة في الأصوات الآتية /l/ /u/ /k/ /s/ ؟ (school)

خامساً: التقطيع الصوتي Phoneme segmentation ويقصد به تقسيم الكلمة إلى أصواتها من خلال تعداد تلك الأصوات في الكلمة. على سبيل المثال: كم عدد الأصوات في كلمة ship ؟ ثلاث أصوات هي /p/ /I/ /sh/

سادساً: الحذف الصوتي Phoneme deletion: تتطلب التعرف إلى بقية الكلمة عندما يحذف منها صوت محدد. على سبيل المثال: ما كلمة Smile من غير الحرف S؟ الكلمة "Mile"

العنصر الأساسي الثاني في القراءة هو (علم الصوتيات Phonics): لقد أفاد التقرير الذي أصدرته اللجنة الوطنية للقراءة، أن الجزء الأهم في عملية تعليم المبتدئين هو تعلم النظام الهجائي، والذي هو مدى التوافق بين الحرف وصوته، وطرائق كتابته وأخيراً تطبيق هذه المهارات أثناء القراءة.

العنصر الثالث في القراءة هو (الطلاقة Fluency) وبناءاً على تقرير اللجنة الوطنية للقراءة ترى أن " الشخص الذي يقرأ بطلاقة يمكنه قراءة النص بطريقة سريعة، ودقيقة، مع التعبير في القراءة بطريقة مناسبة" (الصفحة 1-3). وأضاف التقرير أن مهارة القراءة بطلاقة تعتمد على التعرّف إلى الكلمة وأيضاً، أو، مهارات فك الترميز Decoding، إلا أن هذه المهارات ليس بالضرورة أن تؤدي بشكل مباشر إلى الطلاقة.

العنصر الرابع في القراءة هو (المفردات Vocabularies): "لقد فرّق الباحثون بين المفردات من حيث مفردات استقبالية وهي المفردات التي يمكن إدراكها عندما تقدّم لنا من خلال النص المقروء أو عندما تستمع إلى حديث الآخرين. بالمقابل، فإن المفردات الإنتاجية هي المفردات التي نستخدمها في الكتابة أو عندما نتكلم مع الآخرين.

وبشكل عام يعتقد أن المفردات الإستقبالية أكثر بكثير من المفردات الإنتاجية عند الشخص ويعزى ذلك عادة أن الإنسان يدرك ويفهم كثير من المفردات ولكنه نادرا ما يستخدمها. المفردات أيضاً مصنفة لمفردات مقروءة مقابل مفردات شفهية. إن المفردات

الشفهية تعود إلى الكلمات التي ندركها أو نتعرّف عليها أثناء الكلام أو الإستماع الى الآخرين. بينما ان المفردات المقروءة هي المفردات المطبوعة أو المكتوبة. إما المفردات المشاهدة (Sight + vocabulary) فهي مفردات واضحة للقارئ ولا تحتاج الى عملية إدراك معقدة (ص من 4-15إلى 4-16).

و أخيرا، العنصر الخامس في القراءة هو استيعاب النص. يعتبر إستيعاب النص هو الهدف النهائي في القراءة والذي يتضمن بناء المعنى من النص من خلال عملية تفاعلية.

تعليم القراءة في صفوف الدمج

إن المعلمين العاملين في صفوف الدمج للمرحلة الإبتدائية والإعدادية يمكن أن يلاحظوا نماذج متعددة في تعليم ودعم مهارات القراءة عند الطالب ويشاركوا فيها. ان هذه النماذج تتضمن واحدة أو أكثر من النماذج الآتية: شخص يعلم وشخص يدعم، التعليم من خلال محطات التعلم، التعليم المتوازي، التعليم البديل، التعليم من خلال فريق (Friend & Cook, 2007; Tomlinson, 1999, 2001). ان النموذج التعليمي المستخدم من قبل المعلمين والمدارس يمكن أن يتأثر بعدد من العوامل هي: قوانين الولاية، مبادرات من مديريات المدارس، القرارات المبنية في المدرسة، قضايا متعلقة بتسجيل الطلبة، نماذج الوظائف في المدرسة، صعوبات في جدول المدرسة أو رغبات واهتمامات المعلم. بالإضافة إلى ذلك فإن طريقة التدريس أو برنامج القراءة المستخدم (مثال: تعليم القراءة بالطريقة الجزئية أو الكلية، أو من خلال طرائق أخرى في القراءة) يمكن أن يتأثر أيضاً بتلك العوامل السابقة الذكر.

تعليم القراءة في المدرسة الثانوية:

إن الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة في المرحلة الثانوية لا يتعلمون مهارات في القراءة عادة. إن طلبة المرحلة الثانوية عادة ما يكملوا أربع سنوات في المدرسة في تعلم اللغة الإنجليزية. لذلك فإن معلمي الصفوف العامة في المرحلة الثانوية ليس لديهم خطة عمل في كيفية تدريس القراءة للطلبة في المرحلة الثانوية لإنه من المتوقع بأن الطلبة قادرون على القراءة بطلاقة وخاصة عند دخولهم المدرسة الثانوية (Beers 2003). نتيجة لذلك فإن معلمي التربية الخاصة قد يلعبون دورا مهما وحيويا في تدريس القراءة للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة داخل صفوف الدمج في المرحلة الثانوية. بالإضافة إلى ذلك فإن معلمي

التربية الخاصة يستطيعون دعم تعليم مهارات القراءة في المواد الأكاديمية المختلفة.

الاستراتيجيات المبنية على الأدلة البحثية في تعليم القراءة:

إن هذا الجزء يصف الاستراتيجيات التعليمية المصممة لتطوير المهارات القرائية. وقد تم تقديم كل استراتيجية للقارئ، وتم تعريفها وشرحها، ومن ثم اعطاء وصف موجز من الادلة البحثية في دعم تلك الاستراتيجيات.

- استراتيجيات الوعي الصوتي والتعرف إلى الكلمة:

عدد من استراتيجيات الوعي الصوتي والتعرف إلى الكلمة متوافرة في الأدب السابق، جميع هذه الاستراتيجيات قد تم توضيح فعاليتها، هذا الجزء يصف ثلاثاً من هذه الاستراتيجيات:

* إستراتيجية الوعي الصوتي – قف "Stop"

إن أول استراتيجية هي استراتيجية تعلم الوعي الصوتي. ان هذه الاستراتيجية لا تهدف إلى تعلم اصوات الحروف (مثال: الطلبة يجب أن يعرفوا معظم اصوات الحروف)، ولكنها تعلم الخطوة المقبلة وهي تحليل ومزج أصوات الحروف. لذلك، وكمتطلب سابق، فإن الطلبة يجب أن يعرفوا 80 % من اصوات الحروف من قائمة من الوحدات الصوتية (اصوات حروف علة قصيرة واصوات صحيحة).

بسبب تعليم تلك الاستراتيجية لطلبة صغار في السن فإن هذه الاستراتيجية تتضمن اربع حروف أساسية لكلمة STOP.

وهي (حدّق: Stare، قل: Tell، افتح: Open، ضع: Put) وبالتالي يمكن للطلبة فهمها بسهولة. إن استراتيجية الوعي الصوتي تتضمن كل من مهارات تحليل (تقطيع الكلمة إلى حروف) ومهارات دمج الأصوات من خلال كلمة قف "STOP" (انظر جدول 8 – 1)

جدول 8-1 استراتيجية الوعي الصوتي

خطوات استراتيجية «قف» STOP
S (Stare) : حدق وانظر بتمعن للكلمة الجديدة
T (Tell) : قل لنفسك كل صوت من أصوات الحروف
O (Open) : افتح فمك وقل كل حرف.
P (Put) : ضع الحروف مع بعضها البعض وقل الكلمة

إنّ الخطوات المحددة لهذه الإستراتيجية تم تطويرها بسبب:

1) ان الدراسات السابقة اظهرت ان تحليل الكلمة وتركيب الحروف هي مهارات أساسية في تهجئة الكلمات (Rack, Snowling, & Olson, 1992). 2) ان تدريب الطلبة في مهارة واحدة فرعية (مثال: تحليل الكلمة) لا يؤدي الى تطوير مهارات أخرى فرعية (مثال: تركيب الحروف لتؤدي إلى كلمة) (O'Conner, Jenkins, Leicester, & Slocum, 1992). 3) ان تحليل وتركيب الحروف إلى كلمة يجب أن يتم تعليمه مع بعضهما بعضا ليساعد الطلبة في تهجئة الكلمات (Torgesen, Morgan, & Davis, 1992). 4) ان التدريب على الوعي الصوتي والتي تربط بوضوح بين مهارات الوعي الصوتي والقراءة وتدريس استراتيجيات محددة في تطبيق مهارات الوعي الصوتي قد تم اثباتها بانها أكثر فعالية من منحى تعليم المهارات بشكل منفصل عن القراءة (Cunningham, 1990).

ان الخطوة الاولى، حدّق stare وهي تلمح للطالب لأن ينظر إلى كل حرف في الكلمة المبهمة (وهي الخطوة الاولى في تحليل الكلمة). في الخطوة الثانية: قل Tell" يقول الطالب لنفسه كل صوت حرف في الكلمة (الخطوة الثانية في تحليل الكلمة). الخطوة الثالثة. افتح Open تلمح للطالب، لأن يلفظ بصوت مرتفع الحروف المقطعة. الخطوة الرابعة: ضع Put تلمح للطالب: ان يدمج اصوات الحروف مع بعضها البعض ليقرأ الكلمة.

ان تعليم استراتيجية الوعي الصوتي تتضمن مقدمة وتدريبا لممارسة تلك الاستراتيجية وخاصة للكلمة المختصرة Stop والتي من خلالها يتم تعليم الطلبة على مكونات استراتيجية الوعي الصوتي. بشكل مبدئي، فإن المعلم يصف ويمثل الاستراتيجية للطلبة ثم يبدأ باستخدام الكلمة المختصرة Stop بينما يعطي مراجعة للطلبة اثناء عملية التدريب.

عندما يصبح الطلبة أكثر مهارة واتقانا لخطوات الاستراتيجية فإنهم يبدؤون باستخدام تلك الإستراتيجية مع كلمات حقيقية. ان المرحلة الاولى تتضمن استخدام تلك

الاستراتيجية مع عشر كلمات ذات مقطع واحد في كل جلسة تدريب (مثال: كلمات بثلاثة إلى أربع حروف مع مقطع حرف علة قصير)، كل كلمة ذات مقطع واحد توضع على بطاقة. في كل جلسة تدريب لاحقة تستخدم عشر كلمات جديدة. عندما يصبح الطلبة أكثر مهارة وإتقاناً للاستراتيجية المستخدمة مع الكلمات ذات المقطع الواحد، فإنه يتم تقديم كلمات ذات مقاطع متعددة. هذه الكلمات تتبع نفس الوعي الصوتي للكلمات ذات المقطع الواحد ولكنها كلمات ذات مقطعين من حيث طولها.

* استراتيجية التعرف إلى الكلمة

ان استراتيجية التعرف إلى الكلمة والتي تم تطويرها من قبل مجموعة من الباحثين (Lenz, Schumaker, Deshler, & Beals, 1984) يعني مساعدة الطلبة في التعرف إلى الكلمات المبهمة (Boyle, 2008). ان الكلمات المفتاحية هي كلمات فعل تحث الطالب على تنفيذ خطوة محددة. الجزء المهم في التدريب على الاستراتيجية تتضمن تعليم الطلبة قوائم واسعة لإضافات في جذر الكلمة (اضافات في أول وفي نهاية جذر الكلمة) ومعنى كل اضافة من هذه الاضافات. مثل استراتيجيات أخرى من قبل مركز جامعة كانساس للتعلم، فإن هذه الاستراتيجية تتضمن عملية تدريب مكونة من ثمانية مراحل. إن عملية التدريب المكونة من ثمانية مراحل (Deshler, Alley, Warner, & Schumaker, 1981) تتكون من إختبار قبلي، وصف للإستراتيجية، تمثيل وعرض للإستراتيجية، تكرار لفظي لخطوات الاستراتيجية، تدريب ومراجعة موجهه، تدريب متقدم ومراجعة موجهة من قبل المعلم، اختبار بعدي، وأخيراً تعميم للمهارات. خلال فترة التدريب على الاستراتيجية، وعندما يقرأ الطالب النصوص القرائية بصوت مرتفع، فإن المعلم يسجل عدد الكلمات التي أخطأ الطالب بقراءتها. كما يقيّم المعلم مستوى الاستيعاب عند الطالب.

ان استراتيجية التعرف إلى الكلمة تستخدم كلمة مختصرة وهي DISSECT (حلّل) والتي تتضمن الافعال الآتية: اكتشف Discover، اعزل Isolate، افصل Separate، قل Say، افحص Examine، راجع اجابتك Check (انظر إلى الجدول 8 – 2). ان هذه الاستراتيجية تساعد الطالب على تحليل الكلمات وتجزئتها من أجل تسهيل قراءتها. ان الخطوة الاولى هي اكتشف Discover، والتي تساعد الطالب على قراءة بقية الجملة التي تحتوي الكلمة غير المفهومة، ثم يستخدم المعلومات المستفادة من النص في التعرف وتخمين معنى الكلمة وقراءة الكلمة غير المفهومة. إذا ما زال لدى الطالب صعوبة، فإن الطالب

ينتقل إلى الخطوة الأخرى وهي "اعزل Isolate". فإن الطالب يجب أن يقرأ الحروف القليلة الأولى حتى يحدد فيما إذا كانت تحتوي على مقاطع اضافية في أول الكلمة (مقطع اضافي في أول الكلمة Prefix). إذا كان هناك مقطع اضافي أول الكلمة، فإن الطالب يرسم صندوقاً حول المقطع الإضافي في أول الكلمة. إذا لم يكن هناك مقطع اضافي في أول الكلمة والطالب ما زال غير قادر على التعرف إلى الكلمة، فإن الطالب يجب أن ينتقل إلى الخطوة الثالثة وهي افصل "Separate". في خطوة إفصل "Separate"، فإن الطالب يضع دائرة حول المقطع الاضافي في نهاية الكلمة الجذر ان وجد. في الخطوة الآتية، قل "say" فإن الطالب يحاول أن يقول جذر الكلمة. ان تعرّف إلى جذر الكلمة، فإن الطالب يجب أن يقول كل أجزاء الكلمة بشكل كلي (أول المقطع، جذر الكلمة. المقطع الاضافي في نهاية الكلمة). إذا لم يستطع الطالب ان يلفظ جذر الكلمة، فإن الطالب يجب أن ينتقل إلى خطوة افحص "Examine" في الاستراتيجية. في هذه الخطوة، فإن الطالب يفحص جذر الكلمة مستخدما قوانين (2 س و3 س في جدول 8-2). إذا كان الطالب قادراً على أن يقرأ جذر هذه الكلمة باستخدام هذه القوانين، فإن الطالب قادر على ان يجمع بين المقطع الاولي، جذر الكلمة، المقطع النهائي حتى يستطيع ان يلفظ الكلمة. إذا كان الطالب ما زال غير قادر على قراءة وتهجئة جذر الكلمة، فإن الطالب يجب أن يراجع الكلمة مع شخص آخر. ان الطالب يجب أن يراجع مع المعلم أو إذا كان مناسبا مع طالب آخر. إذا لم يكن ذلك متوافرا للطالب. فإن الطالب يجب أن يحاول "try" أن يجد لفظ الكلمة أو معناها من القاموس. في هذه الخطوة الأخيرة فإن الطالب يبحث عن الكلمة في القاموس ويستخدم دليل تهجئة جذر الكلمة من القاموس نفسه.

جدول 8-2 استراتيجية التعرف الى الكلمة

جدول أستراتيجية افحص DISSECT
(D)Discover: اكتشف سياق الجملة
Isolate (I):- اعزل أو احذف المقطع الاضافي في اول الكلمة
Separate (S):- افصل المقطع الاضافي في نهاية الكلمة
Say (S):- قل واذكر جذر الكلمة
Examine (E):- افحص جذر الكلمة مستخدماً قواعد 1 و 2
قاعدة 1 :- اذا كان الحرف الأول من جذر الكلمة يبدأ بحرف
صحيح، ضع خطاً تحت الثلاث حروف الأولى.
قاعدة 2:- اذا كان الحرف الاول من جذر الكلمة يبدأ بحرف علة ، ضع خطاً تحت حرفين
(اعد تلك القاعدتين على كل حروف الجذر حتى يتم وضع خطوط تحت كل حروفها)
اذا لم تستطيع التعرف الى جذر الكلمة مستخدماً قاعدة 1 و2 احذف الحرف الاول من الكلمة وطبق القاعدتين 1 و2 مرة أخرى
Check (C):- راجع الكلمة مع شخص آخر
Try (T):- حاول ان تتعرف الى الكلمة من القاموس

الأدلة البحثية Research Evidence

أستراتيجية الوعي الصوتي

تم استخدام هذه الاستراتيجية مع طلبة صف ثاني وثالث ابتدائي ذوي صعوبات عقلية وطلبة ذوي صعوبات تعلم (Boyle & Seibert، 1998). بالمقارنة بين اختبار قبلي واختبار بعدي، أشارت النتائج إلى أن هؤلاء الأطفال أصبحوا قادرين على قراءة عدد أكبر من الكلمات ذات المقطع الواحد. كما ازدادت قدرتهم على تهجئة الكلمات ذات المقاطع المتعددة وازدادت عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح والمستخدمة في مهارات التعميم، كما ازدادت القدرة على التهجئة الصحيحة لكلمات ليس لها معنى، وازدياد القدرة على التهجئة الصحيحة لكلمات غير معروفة سابقاً.

استراتيجية التعرف إلى الكلمة

إن هذه الإستراتيجية تم استخدامها مع طلبة ذوي صعوبات تعلم من صفوف السابع، الثامن، والتاسع (Lenz & Hughes، 1990). إن نتائج الدراسة أشارت إلى قدرة الطلبة المدربين على هذه الإستراتيجية في تقليل عدد الأخطاء مقارنة بنتائج الخط القاعدي (عدد

الأخطاء من 6.3 – 20.5) إلى مرحلة ما بعد التدريب (عدد الأخطاء من 0 – 6.4). بالإضافة إلى ذلك، فإن متوسط العلامات على المواد القرائية المناسبة مع مستوى القدرة للطلبة في مرحلة الخط القاعدي كانت 39% وقد ارتفعت إلى 88% بعد مرحلة التدريب.

في دراسة أخرى من قبل (Bremer, Clapper, & Deshler, 2002) فإن المؤلفين أشاروا إلى نتائج دراستين سابقتين. في الدراسة الأولى، فإن طلبة من الصف التاسع والذين يواجهون صعوبات في القراءة تعلموا استخدام استراتيجية التعرف إلى الكلمة. أظهرت النتائج أن الطلبة المدربين على تلك الإستراتيجية كانت علاماتهم أفضل بكثير مقارنة مع مجموعة من الطلبة الذين لم يتدربوا على تلك الإستراتيجية. في دراسة أخرى، فإن عدد من طلبة الصف السادس ذو تحصيل متدني الذين تعلموا تلك الإستراتيجية قد تحسن أداؤهم بين مرحلة ما قبل التدريب ومرحلة ما بعد التدريب على مهارات القراءة والإستيعاب القرائي.

الطلاقة Fluency

القراءات المتكررة Repeated Readings

إن استخدام القراءات المتكررة هي استراتيجية بسيطة حيث إن المعلم يطالب من الطلبة أن يقرأ النص مرات عدة أو حتى يصل إلى مستوى معين من اتقان الطلاقة. أشار مجموعة من الباحثين – إن قراءة النص أربعة مرات هو العدد المثالي، والسبب أن قراءة النص أربع مرات يؤدي إلى أقصى سرعة ممكنة في القراءة، وبأقل عدد أخطاء في القراءة، وضمن تعبير قرائي واضح. إن القراءات المتكررة قد تم استخدامها منذ عقد السبعينيات (1979، Samuels) وقد أثبتت قدرتها على زيادة الطلاقة في قراءة النصوص لدى الطلبة كما أثبتت فائدتها على مستوى الطلاقة للنصوص القرائية الجديدة.

إن القراءات المتكررة قد أثبتت نجاحها عندما تكون القراءة الشفهية تم ملاحظتها من قبل المعلم أو من قبل طالب آخر ذي مستوى عالي في الطلاقة. عند مراجعة الأدب السابق فيما يتعلق بالقراءات المتكررة، فإن الباحث ثيريان (Therrien, 2004) وجد أن القراءات المتكررة ذات فعالية في زيادة الطلاقة والاستيعاب القرائي. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت القراءات المتكررة قدرتها على تحسين الطلاقة عند الطالب في النصوص القرائية الجديدة. إن التأثير يكون إيجابيا أكثر في تطوير مهارات الطلاقة والاستيعاب القرائي في النصوص

القرائية الجديدة وخاصة التي تحتوي على كلمات معروفة تم استخدامها في نصوص قرائية سابقة، مثل أية مهارة أخرى، يظهر بشكل واضح أن تطبيق القراءات المتكررة يطور من مهارات القراءة.

إن القراءات المتكررة تكون فعالة أكثر إذا كانت النصوص القرائية تناسب مستوى قدرة الطالب في القراءة. ويقترح البعض أن يمارس الطلبة القراءات المتكررة في نصوص قرائية ضمن مستوى قراءة الطلبة (المستوى السهل للطلبة) (Clay, 1993). بينما يقترح آخرون في أن القراءات المتكررة ضمن مستويات القراءة التعليمي الحالي للطلبة (مستوى التعرف إلى الكلمة بنسبة 90% – 95%) (Dahl, 1979; Rasinski, 2000, 2004; Samuels, 1979).

إن المعلمين الذين يستخدمون استراتيجية القراءات المتكررة يجب أن يسمحوا للطالب وقت لممارسة القراءة المتكررة من 15 – 30 دقيقة يومياً، بحيث يقرأ النصوص القرائية نفسها من 3 إلى 4 مرات، ويستخدمون نصوصاً قرائية قصيرة ومحددة مسبقاً وتتناسب مع مهارات وقدرات الطالب (Therrien, 2004) إذا كانت النصوص القرائية صعبة جداً، فإن الطلبة سوف يعانون من صعوبة القراءة وتكون قراءتهم بطيئة. من جهة أخرى، إذا كانت النصوص القرائية سهلة جداً للطالب، فإن الطالب لن يمارس قراءة كلمات ومفردات جديدة.

عندما يصبح الطلبة مستعدين للقراءة فإن الباحث راسينكي (Rasinski, 2003) يوصي باتباع الإرشادات الآتية: استخدام نصوص قرائية بين 50 إلى 500 كلمة والسماح للطلبة بأن يقرؤا النصوص القرائية بصوت مرتفع حتى يصل إلى معيار القراءة المحدد مسبقاً لكل طالب. إن النصوص القرائية يمكن استخراجها من مصادر متعددة مثل: القصص والجرائد والكتب والمناهج، كما تم شرحه مسبقاً، فإن معايير القراءة المحددة مسبقاً لكل طالب يمكن أن يتم تحديده من خلال الرسومات البيانية ومن خلال أيضاً القياس المبني على المنهاج CBM. عندما يبدأ الطالب بتحقيق المعايير المحددة مسبقاً، ينتقل الطالب إلى قراءة نص قرائي جديد بالصعوبة نفسها أو بشكل أصعب من النص القرائي السابق. أخيراً، كن متأكداً من مستوى معدل القراءة ومدى اقترابه من تحقيق المعيار المحدد مسبقاً عند استخدام استراتيجية القراءات المتكررة.

الأدلة البحثية

القراءات المتكررة Repeated Readings

أكثر من 100 دراسة بحثية أجريت في فعالية القراءات المتكررة منذ أن اقترحها صاموبل عام 1979. نتائج الدراسات أظهرت بشكل متسق أن القراءات المتكررة تؤدي إلى تطوير في سرعة معدل القراءة، وفي تعرّف أفضل للكلمات، وتحسين مستوى الاستيعاب القرائي (Samuels, 2002). بالإضافة إلى ذلك، فإن (Dowhower, 1989) قد لخص عدد من الدراسات وأظهر ما يأتي: من بين الطلبة الذين لديهم صعوبات في القراءة، فإن القراءات المتكررة تؤدي إلى انخفاض في عدد الأخطاء في القراءة، وفهم أسرع للنص القرائي، وتطور في مهارات حفظ للمعلومات الأساسية في النص القرائي، وطلاقة أفضل في قراءة الكلمات. كما تساعد الطلبة على تذكر معلومات لها علاقة بالنصوص القرائية مثل: الأفكار الرئيسة والمفردات.

المفردات اللغوية Vocabulary

ان استخدام استراتيجية LINCS (الكلمة المختصرة LINCS تعني الكلمات الخمس الآتية: ضع في قائمة "List"، تعرّف "Identify"، لاحظ "Note"، أنشأ "Create"، قيّم ذاتياً "Self test") من قبل إدوين إليس 1992 وضعت لتساعد في تعلم مفردات اللغة الجديدة من خلال استخدام استراتيجيات لتحسين عمل الذاكرة.

ان الاستراتيجية المكونة من خمس خطوات تقدم استراتيجيات تساعد الطلبة في التركيز على "العناصر الأساسية للكلمة المفردة، التخيل البصري، العلاقات والارتباطات مع المعلومات السابقة، التقييم الذاتي لتحسين الذاكرة في تذكر معنى الكلمة" (Ellis, 2000,p.1) مثل أي استراتيجيات أخرى من قبل مركز جامعة كانساس للبحوث التعليمية، فإن ذلك يتبع عملية تتكون من ثمانية خطوات للاستراتيجية (Deshler, Alley, Warner, & Schumaker, 1981). الخطوة الاولى تتضمن قياساً قبلياً للطلبة لتوضيح قدرتهم على تعلم مفردات جديدة وكيف يمكن أن يتعلموا تلك المفردات الجديدة. يتم إعطاء الطلبة قائمة تتكون من عشر مفردات لغوية ليتم دراستها في اليوم الاول، ثم يتم مقابلتهم بشكل فردي من قبل المعلم للتعرف إلى كيفية دراستهم لتلك الكلمات، ثم بعد ذلك يتم اختبارهم على هذه القائمة من الكلمات في اليوم الثاني. إذا كان الطلبة بحاجة إلى استراتيجية LINCS،

فإن المعلم يعطي وصفاً لتلك الإستراتيجية ويحصل على إلتزام من الطالب من أجل تعلم واستخدام تلك الاستراتيجية. في الخطوتين الآتيتين يقوم المعلم بإعطاء وصف وتفاصيل ثم اعطاء نموذج للاستراتيجية LINCS امام الطالب (انظر الجدول رقم 8 – 3)، فيما بعد يقوم الطلبة بممارسة لفظية لخطوات الاستراتيجية. بناءً على اتقان الخطوات السابقة، يتقدم الطلبة إلى تدريب موجه من قبل المعلم. من خلال التدريب الموجه، فإن الطلبة يستخدموا تلك الإستراتيجية مع عدد من الكلمات ومعاني تلك الكلمات حتى يصلوا إلى مرحلة الاتقان (مثال: استخدام تلك الاستراتيجية مع 80% من المفردات اللغوية المعطاة). بعد ان يصلوا الطلبة إلى مرحلة الاتقان في مرحلة التدريب الموجه، ينتقل الطلبة إلى تدريب متقدم ومراجعة من قبل المعلم. يستخدم الطلبة في التدريب المتقدم الاستراتيجية مع كلمات شبيهة بكلمات موجودة في مناهجهم وموادهم الأكاديمية. عندما يصل الطلبة إلى مرحلة الاتقان في مستوى التدريب المتقدم، فانهم يتقدمون إلى اختبار بعدي ويتعلموا مهارات تعميم الاستراتيجية. في مرحلة تعميم الاستراتيجية فإن الطلبة يتعلموا كيفية استخدام تلك الاستراتيجية في مواقف وأوضاع أخرى.

جدول 8-3 استراتيجية المفردات اللغوية لينكس LINCS

خطوات استراتيجية لينكس LINCS
list (L):- ضع الاجزاء في قائمة
Identify (I):- حدد الكلمة المتبقية
Note (N):-لاحظ قصة أو سياق المفردات اللغوية
Create (C):- أنشئ صورة من تلك القصة
Self -test (S):- اختبر نفسك

الأدلّة البحثية

إستراتيجية LINCS لتعليم المفردات اللغوية

ان البحوث اكّدت على فعالية إستراتيجية LINCS للطلبة ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الاعدادية والثانوية (Ellis, 1992, 2000). في بحث قام به إليس (Ellis, 1992, 2000)، فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في صف دمج لمستوى السادس الابتدائي في منهاج الدراسات الاجتماعية ازداد متوسط علاماتهم في معاني المفردات اللغوية من 53% في الاختبار القبلي إلى 77% في الاختبار البعدي. وقد ازداد

متوسـط علامـات الطلبة غير ذوي صـعوبات التعلم في صـف الدمج نفسـه من 84% في الاختبار القبلي إلى 92% في الاختبار البعدي.

فـي بحـث آخـر قـام بـه وودروف وآخـرون، 2002 (Woodruff et al., 2002) درس الباحثون أثر منهاج تعليم الاستيعاب القرائي والتي تدمج بين إستراتيجية NCS لـ مع ثلاث إسـتراتيجيات أخـرى وهي إستراتيجية التخيل البصـري، إستراتيجية التلخيص وإعادة صـياغة الفقرة، وإستراتيجية توجيه الأسـئلة ذاتيا. في تلك الدراسـة، فإن طلبة الثانوية الذين لديهم مسـتوى اسـتيعاب قرائي أقل من مسـتوى أقرانهم في صـفين أو أكثر أظهروا نتائج مذهلة في تطور مهارات الاستيعاب القرائي بعد مشـاركتهم فـي ذلك البرنامج لمدة ساعة يوميا وعلى مدار فصل دراسي واحد.

تدريس الاستيعاب القرائي

إستراتيجية تلخيص وإعادة الصياغة Paraphrasing Strategy

إن إسـتراتيجية إعادة الصياغة هي إستراتيجية لتعليم الاستيعاب القرائي والتي تسأل الطلبة لإيجاد الأفكار الرئيسـة والتفاصيل من كل فقرة مقروءة، ثم القيام بإعادة صـياغة تلك المعلومات بصوت مرتفع.

إن هذه الإسـتراتيجية تهدف إلى مسـاعدة الطلبة إلى زيادة الوعـي في المادة المقروءة عبر البحث عن الافكار الرئيسة والتفاصيل وتحويل تلك المعلومات من خلال اعادة صياغتها بحيث تصبح ذات معنى للطالب بشـكل شخصي. تتكون تلك إستراتيجية من ثلاثة خطوات عبر الكلمة المختصرة RAP (يقرأ Read، يسأل Ask، يضع Put. انظر جدول 8-4)

يستخدم الطلبة تلك الإستراتيجية مع نصوص قرائية قصيرة لا تزيد عن خمس فقرات. مثل الإسـتراتيجيات الأخـرى والمعدّة من قبل مركز جامعة كانسـاس للبحوث التربوية، فإن هـذه الإسـتراتيجية تتبع عملية مكونة مـن ثمانية خطـوات (Deshler, Alley, Warner, & Schumaker, 1981). مبدئيـا، فـإن المعلم يجري اختباراً قبليـاً ليعرف مدى كفاءة الطلبة تلك الإسـتراتيجية. إذا كان الطلبة في حاجة إلى إسـتراتيجية اعادة الصياغة، فإن المعلم يعطي وصـفا لتلك الإسـتراتيجية أمام الطلبة. وفي الخطوتين الآتيتين، يعطي المعلم وصـف تفصيلي لتلك الإستراتيجية مع عمل نموذج لاستخدام الإستراتيجية امام الطلبة. فيما بعد ينتقل الطلبة إلى ممارسة لفظية لخطوات الإستراتيجية. ثم ينتقل الطلبة إلى القيام بتدريب

موجه لتلك الإستراتيجية، في التدريب الموجه من قبل المعلم، يبدأ الطلبة بقراءة نصوص تتناسب مع مستوى القدرة القرائية الحالية لهم حتى يصلوا إلى مرحلة اتقان استخدام إستراتيجية اعادة الصياغة مع تلك النصوص القرائية. ثم ينتقل الطالب إلى قراءة نصوص مناسبة مع المستوى الصفي في مرحلة التدريب المتقدم. عندما يصل الطلبة إلى مرحلة الاتقان في استخدام الإستراتيجية مع نصوص قرائية من مستواه الصفي، ينتقل الطالب إلى مرحلة التعميم. وفي مرحلة التعميم يتعلم الطلبة كيفية استخدام تلك الإستراتيجية مع نصوص قرائية أخرى. يسجل المعلمون ملاحظاتهم عندما يقرأ الطلبة بشكل صامت ولكنهم يعيدون صياغة كل فقرة بصوت مرتفع. كما يسجل المعلمون علامات الطلبة على الاستيعاب القرائي.

جدول 8-4 استراتيجية اعادة الصياغة

خطوات استراتيجية RAP
Read (R):- اقرا الفقرة
Ask (A):- إسأل نفسك، « ما الأفكار الرئيسة والتفاصيل في هذه الفقرة ؟
ابحث عن الفكرة الرئيسة
1. انظر الى الجملة الأولى في الفقرة
2. انظر الى التكرارات في الكلمة نفسها أو الكلمات في كل الفقرة
Put (P): ضع الأفكار الرئيسة والتفاصيل بكلماتك.

الأدلة البحثية

إستراتيجية إعادة الصياغة Paraphrasing Strategy

ان إستراتيجية اعادة الصياغة أكدت فاعليتها في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي مع طلبة ذوي صعوبات في القراءة، اشار كل من إليس وجريفز (Ellis & Graves, 1990) إلى أن تدريس إستراتيجية اعادة الصياغة كانت فعّالة في تطوير مهارات الاستيعاب لدى 68 طالب من ذوي الصعوبات في مراحل الصفوف الخامس وحتى مرحلة الصف السابع. كما اجرى كل من لوترباش وبندر 1995 (Lauterbach & Bander, 1995) دراسة في تدريب ثلاثة طلبة من ذوي صعوبات بسيطة إلى متوسطة في استخدام إستراتيجية اعادة الصياغة أثناء قراءة النصوص القرائية، حيث اشارت الدراسة إلى تطور أداء الطلبة الثلاثة في مهارات اعادة الصياغة والاستيعاب القرائي.

ملخص Summary

إن هـذا الجزء يقدم معلومات حول خمس مكونات أساسـية في مهـارات القراءة. فهي تلخص طرائق في تدريس مهارات القراءة في صفوف الدمـج من مرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية. بالإضافة إلى ذلك، إن هذا الجزء من الفصل يقدم وصفا لطرائق التدخل الفعالـة في تعليم مهـارات القراءة عند الطلبـة المعوقين بدرجة بسـيطة وغير المعوقين. قد يرغـب القرّاء في تعلم ممارسـات تدريسية مبنية على أدلة بحثية مـن خلال معلومات من مختلف المصادر والتي تتضمن الانترنت، والبحوث والدراسات والكتب.

مهارات الكتابة Writing

بغض النظر عن طريقة التدريس أو البرنامج الموضوع لتعلم مهارات الكتابة، فإن الطلبة ذوي الصـعوبات يجب أن يتقنـوا على الأقل مستوى مقبولاً مـن الكتابة اليدويـة ومهارات الإمـلاء من أجـل القدرة على تنفيذ مهـارات التعبير اللغوي الوظيفـي (Bos & Voughn, 2006). إن مهارات الكتابة تتكون من ثلاثة عناصـر أساسـية هي: الكتابة اليدوية، الإملاء، ومهارات التعبير اللغوي. مهارات الكتابة اليدوية تتضمن تعليم الأطفال كيفية كتابة الأحرف بالطريقة المطبوعة العادية وكتابة حروف اللغة بالطريقة المتصلة (ملاحظة: كتابة الحروف بطريقة متصـلة ومتشـابكة خاصـة في اللغة الإنجليزية). أما مهارة الإملاء (Spelling) فهي تتضـمن تعليم الطلبة كيفية كتابة كلمات من قائمة للكلمات أو من كتاب ما. أما مهارة الإنشـاء أو التعبير (Composing) فهي تتضـمن تعليم الطلبة كيفية كتابة جمل وفقرات، أو مقالات.

الكتابة اليدوية Handwriting

الكتابة اليدوية للأحرف بالطريقـة العادية (خاص باللغة الإنجليزية) هي مهارة مهمة للطلبة لأن يتعلمها بسـبب أن معظم الطلبة يسـتخدمون الكتابة بالطريقة العادية في الحياة اليومية كما أن الأحرف المطبوعة بالطريقة العادية هي الأسـاس في الكتب التي نقرؤها. إن من المعروف أن كتابة الأحرف بالطريقة العادية يتم تعليمه أولا وقبل كتابة الأحرف بالطريقة المتصـلة لأن الكتابة بالطريقة العادية أسـهل للتعلم عند الطلبة. إن كتابة الأحرف بالطريقة المتصلة دون انقطاع للقلم على الورقة أثناء كتابة الكلمة يسمى باللغة الإنجليزية "Cursive Handwriting".

حتى الآن عند بعض الطلبة ذوي الصعوبات، فإن الكتابة بطريقة الأحرف المتصلة تبقى تحدي في حياتهم أو على الأقل حتى يصبح غير مطلوب منهم أن يكتبوا بالطريقة المتصلة. عند تعليم مهارات الكتابة اليدوية للطلبة، فإن الطلبة يجب أن يدركوا أن مهارات الكتابة اليدوية الماهرة تساعدهم على إيصال رسائل كتابية واضحة للآخرين.

إن النشاطات يجب أن تتضمن ليس فقط كيفية كتابة كل حرف، بل نشاطات أخرى تتضمن تعليم الطلبة الفائدة والأهمية العملية لمهارات الكتابة اليدوية. يجب أن يهتم المعلمون أيضاً بنوعية كتابة الأحرف قبل اهتمامهم بالسرعة والطلاقة في الكتابة.

إن تعليم الكتابة يجب أن يحدث في فترات زمنية موزعة وتحت اشراف مباشر، كما أن على المعلمين تقديم مراجعة مباشرة وفورية لتجنيب الطلبة مهارات كتابة يدوية خاطئة. علاوة على ذلك يستطيع أن يقيّم الطلبة مهارات الكتابة اليدوية لديهم من خلال مقارنة طريقة كتابتهم بنموذج مكتوب. ثم أخيراً، على الطلبة أن يبدؤوا بكتابة كلمات وجمل مستخدمين مهارات الكتابة اليدوية المطورة لديهم.

الإملاء Spelling

كما ذكر سابقاً، فإن الإملاء يتضمن تعليم الطلبة كيفية إملاء عدد من الكلمات من قائمة تذكر له لفظياً أو من كتاب ما. إن الإملاء يعني تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة وهذه تمثل صعوبات يواجهها كثير من الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين (Salend, 2008). إن الإملاء يعني القدرة على تذكر وإعطاء صورة أو شكل للكلمات، وتحويل أصوات الحروف المسموعة إلى كلمات مكتوبة، وتطبيق قواعد في إملاء الكلمات (Hammeken, 2007).

أن الإملاء يعتبر مجالاً صعباً للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة، إن هذه المشكلة تبدأ في المدرسة الابتدائية وعادة ما تستمر عندما ينتقل الطلبة إلى صفوف متقدمة حيث تصبح الكلمات أطول وأكثر تعقيداً (Dixon, 1991). وجدت الدراسات أن نسبة الأخطاء في إملاء الكلمات عند الطلبة ذوي الإعاقة أكثر بمرتين إلى اربع مرات مقارنة مع أقرانهم غير الموهوبين، مما يؤدي إلى نسبة مئوية من الأخطاء تقدر بـ 10% إلى 20% أثناء الكتابة.

ان الأخطاء في الإملاء لا تؤدي فقط إلى أخطاء في كتابة الكلمات، ولكن أيضاً تؤدي إلى بطء الكتابة عند الطالب كما أنها تتداخل في انسياب الأفكار أثناء الكتابة على الورقة.

منذ سنوات، فإن عدد من الإستراتيجيات وطرائق تعليم مهارات الإملاء قد تم تطويرها وتم اثبات فعاليتها في تطوير أداء الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة. في الصفوف العامة، كان يتم اعطاء 15 إلى 20 كلمة في الأسبوع ليتم دراستها. في معظم هذه الصفوف، فإن المعلمين يستخدمون طريقة الدراسة والاختبار بحيث تقدم كلمات الإملاء يوم الإثنين ويتم اختبارها يوم الجمعة (Brown، 1980). واحدة من مشكلات هذا المنحى أن الطلبة عادة يأجلوا دراسة هذه الكلمات حتى الليلة التي تسبق الاختبار.

هذا المنحى التقليدي في تعليم الإملاء وخاصة لدى الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة قد لايكون الطريقة الاكثر فعالية في تعليم الإملاء (Murphy، Hern، Williams، McLaughlin، 1990). بدلا من ذلك فإن المعلمين يستخدمون طرائق تعليم مبنية على الأدلة البحثية في تعليم الإملاء والاستعداد لاختبارات الإملاء.

الإنشاء (أو التعبير) Composing

في مقالة عام 2003 تسائل كل من جين سكوميكر وديشلر (Schumeker & Deshler، 2003) "هل يمكن أن يصبح الطلبة ذوو صعوبات التعلم كُتّاب ذو كفايات عالية؟"

بناءً على البيانات والمعلومات التي نعرفها عن الطلبة ذوي الإعاقات، فإن الباحثين قد أكدوا أن هناك كثير من المعيقات التي تواجه الطلبة تمنعهم دون الوصول إلى درجة من الكفاية في مهارات الكتابة. وبالرغم من ذلك فإن الكثير من الابحاث قد أشارت بشكل متسق ان الاستراتيجيات والطرائق التي يتم تدريسها للطلبة يمكن أن تطور مهارات الكتابة عند الطلبة وفي بعض الحالات إلى درجة أن أداءهم يمكن مقارنته مع أداء اقرانهم غير المعوقين (McNaughton، Hughes، & Clark، 1997).

يوصي جراهام وهاريس 1988 (Graham & Harris، 1988) بعدد من المبادئ والتي تشكل خلفية واطار لبرامج الكتابة لدى الطلبة ذوي الصعوبات. أولا ضع وقتا كافيا للكتابة. ثانيا، برامج الكتابة الجيدة يجب أن تعرّض الطلبة إلى مدى واسع من مهارات الكتابة ذات معنى بالنسبة إلى الطلبة. ثالثا، ادمج مهارات الكتابة مع مواضيع أكاديمية مختلفة. رابعا، تجاهل أو لا تهتم بمهارات متدنية المستوى حتى تعلّم الطلبة مهارات الكتابة في مراحل متقدمة. خامسا، اعرض على الطلبة أنواعا مختلفة من مهارات الكتابة. سادسا، ساعد الطلبة على تطوير أهداف تحسّن من انتاجهم الكتابي. المبدأ السابع، وقد يكون هو الاكثر

أهمية وهو استخدام منحى العملية كهيكل في تعليم مهارات الكتابة. هذه المبادئ يجب أن تدمج مع أي برنامج للكتابة عند تعليم الطلبة خاصة ذوي الإعاقات البسيطة.

الكتابة كمنحى "منتج" يقابله منحى "عملية"

Product Versus Process

منذ سنوات عدة، فإن الكتابة كانت تعتبر بشكلها البسيط منتج. فالكتاب يضع أفكارهم على الورقة حتى ينشئوا منتجاً كتابياً مثل مقالات، قصص، تقارير أو أبحاث علمية. إن استخدام منحى منتج (Product Approach) يعني أن ذلك المنتج الكتابي يتم تقييمه، تصحيحه، ثم إعادته إلى المعلم ليتم وضع علامه له. إن استخدام منحى "منتج" يضع كثير من الضغوطات على الطلبة لإنتاج "نسخة متكاملة" والتي تسمح لهم بتلبية متطلبات الواجب الكتابي المطلوب منهم ثم ينتقلوا بعد ذلك لعمل ورقة كتابية أخرى. بالإضافة إلى ذلك من وجهة نظر فلوور (Flower، 1985)، فإن هذا المنحى يمكن أن يجعل الطلبة يستخدموا استراتيجيات الكتابة الضعيفة والتي تتضمن المحاولة والخطأ وانتظار الكلمات المناسبة التي تبحث عن الأفكار. كما يمكن أن نلاحظ أن استخدام منحى المنتج هي طريقة ضعيفة لوصف متطلبات الكتابة.

إن وجهات النظر الحديثة في تعليم الإنشاء والكتابة تقود إلى منحى "عملية" في الكتابة (Process Approach) والذي يؤدي بالنهاية إلى تطوير أفضل للمهارات الكتابية. فنموذج هايس وفلوور (Hayes & Flower، 1980) في الكتابة يتخذ منحى العملية في تعليم الكتابة. عندما يستخدم الطلبة منحى العملية في الكتابة، فإن نوعية المنتج – المقالات والتقارير المكتوبة – سوف تتطور بشكل واضح. في الحقيقة، فإن عدداً من وجهات النظر الحديثة تنظر إلى الكتابة من خلال دمج منحى المنتج مع منحى العملية في تعليم الكتابة.

إن بعض عناصر الكتابة تتجه أكثر نحو منحى "المنتج" مثل: تصحيح الإملاء للكلمات، تصحيح الجمل قواعدياً، وتركيب الفقرة بشكل مناسب، وعلامات الترقيم التي يجب على المعلمين أن يركزوا عليها عند تدريس الطلبة. لذلك فإن الكتابة يمكن أن ينظر إليها على أنها منحى العملية والمنتج معاً.

* الاستراتيجيات المبنية على الادلة البحثية في تدريس مهارات الكتابة

ان هذا الجزء يصف الاستراتيجيات التعليمية لتحسين الكفاية في مهارات الكتابة. ويتم تعريف كل استراتيجية تقدّم ثم تفسّر وتوضّح. كما يتم اعطاء ملخص من الادلة البحثية التي تدعم استخدام تلك الإستراتيجية.

الكتابة اليدوية Hand Writing

- منحى التقارب التدريجي: Progressive Approximation Approach

ان منحى التقارب التدريجي في تعليم تكوين وكتابة الحرف تم تطويره من قبل هوفميستر في عام 1973 (Hofmeister، 1973). إن هذه الخطوات كالآتي:

1) الطالب ينسخ الحرف مستخدما قلم رصاص.

2) المعلم يلاحظ الحرف، وعند الضرورة يصحح الحرف باستخدام قلم فسفوري للتعليم highlighter.

3) يمسح الطالب بالممحاة الاجزاء غير الصحيحة من الحرف ويكتب الجزء الصحيح فوق ما كتبه المعلم بقلمه الفسفوري.

4) يعيد الطالب الخطوات من 1-3 حتى يكتب الحرف بشكل صحيح (Graham & Miller، 1980، P.11)

- منحى فوك Fauke Approach

يتكون منحى فوك في تعليم الكتابة اليدوية لكتابة الحرف من الخطوات الآتية:

1) يكتب المعلم الحرف، والمعلم والطالب يتناقشان في كيفية تكوين الحرف

2) الطالب يسمّي الحرف

3) الطالب يتتبع الحرف الذي كتبه المعلم باستخدام أصبعه أو قلم الرصاص

4) يتتبع الطالب باصبعه الحرف المصنوع من السلك أو الخيط

5) ينسخ الطالب الحرف

6) يكتب الطالب الحرف من الذاكرة

7) يعزّز المعلم الطالب لكتابة الحرف بشكل صحيح (Graham & Miller, 1980, P.11)

استراتيجية تدريس مهارات الإملاء

- التدريس من خلال الأقران في الصف

Class-Wide Peer Tutoring (CWPT)

التدريس من خلال الأقران في الصف هي إستراتيجية أثبتت فعاليتها في تطوير وزيادة عدد الكلمات المكتوبة إملائيا بشكل صحيح وخاصة مع الطلبة ذو الإعاقات البسيطة (Burks, 2004; Mortweet et al., 1999). خلال هذه الإستراتيجية، فإن الطلبة يتم تقسيمهم إلى أزواج، كل زوج من الطلبة يكون اما مدرّسا أو طالبا لمدة عشر دقائق ثم يتم تبديل الأدوار لمدة عشر دقائق إضافية وبهذا يكون الوقت الكلي عشرون دقيقة. كل زوج من الثنائي يعطي قائمة من الكلمات، ورقة ليكتب عليها مجموعة من الكلمات، وورقة لتسجيل العلامات والنقاط التي يحصل عليها الطرف الاخر. يقرأ المدرّس (أحد الطرفين) بداية كلمة ضمن قائمة كلمات في كل مرة ثم يقوم الطالب (الطرف الآخر) بكتابة تلك الكلمة. عندما يكتب الطالب الكلمة يقول أحرف تلك الكلمة بصوت مسموع. ثم يسجل المدرّس نقطتين لكل كلمة كتبها الطالب (الطرف الآخر) بشكل صحيح. إذا كتبها الطالب بشكل خاطئ يخبر المدرّس الطالب في كيفية كتابتها بشكل صحيح. ثم يقوم الطالب بكتابة تلك الكلمات ثلاث مرات بشكل صحيح بينما يقرأ حروف تلك الكلمة بصوت مسموع. إذا كتب الطالب الكلمة ثلاث مرات بشكل صحيح، فإن المدرّس (الطالب الآخر) يسجّل نقطة واحدة فقط للطالب. إذا ما زال الطالب يكتب الكلمة بشكل خاطئ، فإن المدرّس لا يعطيه أي نقطة. يستمر المدرس (أحد الطرفين) بقراءة الكلمات من قائمة للكلمات مع تكرار الكلمات التي أخطأ فيها الطالب حتى تنتهي فترة العشر دقائق.

بعد مرور عشر دقائق، يتم تبادل الادوار بحيث يصبح المدرّس طالب والطالب مدرّسا ولمدة عشر دقائق أخرى. بعد انتهاء فترة العشر دقائق الثانية يقوم المعلم الاوراق والنقاط التي حصل عليها كل طالب.

ان الطالب الذي يحصــل على نقاط أعلى في كل زوج يتم تعزيزه بجائزة أو أية معززات أخــرى (مثال: خمس دقائق وقت حر). خلال فترة التدريس من خلال الزميل، يســير المعلم (معلم الصف) حول الطلبة كما يمدح الذين يعملوا بشكل صحيح وبطريقة تعاونية مع الطلبة الآخرين.

- **إستراتيجية الخمس خطوات في دراسة الكلمة:**

جراهــام وفريمــان (Graham & Freeman، 1986) وجــد أن إســتراتيجية الخمســ خطوات في دراســة الكلمة كانت فعالة عند استخدامها مع طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.

خطوات هذه الإستراتيجية هي:

1 – يقول الكلمة

2 – يكتب ويقول الكلمة

3 – يراجع كتابة الكلمة

4 – يتتبع كتابة الكلمة ويقول تلك الكلمة

5 – يكتب الكلمة من الذاكرة ويراجع كتابة الكلمة

6 – يعيد الخمس خطوات السابقة (Bos & Vaughn، 2006، P.11)

عنــد تدريــس تلــك الإســتراتيجية مــع الطلبــة، فــإن المعلّمــين ينمذجون خطــوات تلك الإســتراتيجية. بعد ذلك، يجب أن يمارس الطلبة الإســتراتيجية بمساعدة ودعم من المعلم. أخيراً، يجب على الطلبة ان يســتخدموا تلك الاســتراتيجية بشكل مســتقل في دراسة إملاء الكلمات.

استراتيجيات انشــاء الجمل، الفقرات، التقارير، المواضيع، ومراقبة الأخطاء

إستراتيجية كتابة الجمل Sentence Writing Strategy

أن إســتراتيجية كتابة الجملة (Schumaker & Sheldon, 1985) (أنظر إلى الجدول

5-8) قد تم تطويرها لمساعدة الطلبة في كتابة أنواع مختلفة من الجمل بسبب أن معظم الطلبة ذوي الصعوبات يعتمدون على الجمل البسيطة في كتابة معظم المواضيع، فإن إستراتيجية كتابة الجملة تساعدهم على كتابة ليس فقط الجمل البسيطة بل أيضاً كتابة الجمل المركبة، والجمل المعقدة، والجمل المركبة-المعقدة (Schumaker & Deshler, 2003).

هذا التنوع لا يعني جعل الكتابة أكثر تعقيدا، ولكن لجعل الطلبة أكثر قدرة على التعبير الكامل والواضح عن أفكارهم وجعل انتاجهم الكتابي أكثر قابلية للقراءة. باستخدام خطوات إستراتيجية الكلمة المختصرة PENS وهي كالآتي: اختر Pick، استكشف Explore، دوّن Note ابحث عن Search (انظر الجدول 8-5)، في الخطوة الأولى فإن الطلبة سيختاروا (pick) معادلة الجملة ويبحثون Explore عن الكلمات (اسماء الافعال والافعال) التي تناسب معادلة الجملة التي تم اختيارها، في الخطوة الآتية، دوّن Note، فإن الطلبة سيكتبون الجملة التي تم اختيارها من معادلة الجملة. في الخطوة الأخيرة: ابحث عن وراجع الجملة (Search & check) فإن الطلبة سيفحصوا الجملة التي تمت كتابتها ليتأكدوا من أنها جملة كاملة: يحددوا اسم الفاعل "Subject" والفعل Verb ويتأكدوا من علامات الترقيم، والأحرف الكبيرة (خاص في اللغة الإنجليزية) ثم يقرؤونها مرة أخرى ليتأكدوا من أن الجملة لها معنى واضح.

باستخدام إستراتيجية PENS في كتابة أنواع مختلفة من الجمل فإن الطلبة سيتعلمون بداية كيفية كتابة اربع معادلات مختلفة هي: كتابة جملة بسيطة، ثم كتابة جملة مركبة، ثم جملة معقدة، ثم أخيرا كتابة جملة مركبة – معقدة (Ellis & Colvert, 1996). الجدول 8-6 يوضح أربع أنواع مختلفة في كتابة جملة بسيطة.

كما هو في جدول 8 – 7، فإن الطلبة ينشؤون جملا مركبة باستخدام الفاصلة وأداة ربط مثل أيضاً "and"، لذلك "so"، ولكن "but"، لربط جملتين متكاملتين. عندما يتقن الطلبة كتابة الجمل المركبة باستخدام استراتيجية "PENS" فانهم ينتقلون إلى الجمل المعقدة والجمل المركبة –المعقدة.

ان الجمل المعقدة (Complex Sentences) تنشأ من خلال ربط جملة معتمدة على الأخرى مع جملة أخرى مستقلة. باستخدام اربعة أنواع من معادلات الجمل، فإن الطلبة

قادرون على كتابة عدد من الاختلافات في كتابة الجمل المعقدة. انظر إلى الجدول 8-8 لمزيد من الأمثلة.

بعد اتقان الطلبة لكتابة الجمل المعقدة باستخدام استراتيجية PENS ينتقل الطلبة الى كتابة جمل معقدة – مركبة (Compound-Complex Sentence). إن الجمل المركبة – المعقدة تنشأ من خلال ربط جملتين متكاملتين مع جملة أخرى غير متكاملة. باستخدام 4 أنواع من معادلات الجمل فإن الطلبة قادرون على انشاء مجموعة متنوعة من الجمل المركبة- المعقدة. انظر الجدول 8-9 لمزيد من أمثلة الجمل المركبة المعقدة.

في بعض الحالات وقبل استخدام استراتيجية "PENS"، فإن الطلبة قد يكونون بحاجة الى أن يتعلموا متطلبات سابقة في كتابة الجمل مثل التعرف إلى اسماء الافعال والافعال، والاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم وغيرها.

عادة ما يحتاج الطلبة الى كثير من الممارسة والتدريب من أجل اتقان كتابة أنواع مختلفة من الجمل. بشكل مبدئي، فإن الطلبة يتعلمون نوعا معينا من الجمل ثم يطلب منهم بعد ذلك بإنشاء كلمات وعبارات تمثل ذلك النوع من الجمل (Ellis & Colvert، 1996).

جدول 8-5 استراتيجية كتابة الجملة

خطوات استراتيجية بينز PENS
Pink (P):- اختر معادلة الجملة التي ستكتبها (مثال: جملة بسيطة أو مركبة وغيرها)
Explore (E):- اكتشف الكلمات التي تتناسب مع المعادلة
Note (N):- لاحظ الكلمات التي تكتبها
Search (S):- ابحث وراجع كتابة الجملة

جدول 8-6 معادلات وعينة من الجمل البسيطة

معادلات الجملة البسيطة وامثلة عليها
Subject (S):- الفاعل، Verb (V):- الفعل
SV: (الفاعل ثم الفعل): توم رجع إلى البيت
SSV:- (فاعل ثم فاعل ثم فعل):- توم وجودي يمشيان مع بعضهما البعض
SVV (فاعل ثم فعل ثم فعل آخر): جودي ركضت وركلت كرة قدم
SSVV:- (فاعل ثم فاعل ثم فعل ثم فعل آخر): جودي وتوم أكلا بيتزا و شربا العصير

جدول 8-7 Formulas and Sample Compound Sentences

Compound Sentence Formulas and Example Sentences
S V= Tom ran home, and he rang the door bell.
SS V = Tom and Judy walked home together, so they could talk to each other.
S VV = Haja ran and kicked the ball, but it was caught by Tucker.
SS VV = Yogi and Sevin ate three pizzas and drank soda; yet, they were still hungry.
(Note: And, so, or, for, nor, yet, and but are coordinating conjunctions.)

جدول 8-8 Formulas and Sample Complex Sentences

Complex Sentence Formulas and Example Sentences
S V= Tom ran home because he was afraid of the dog.
SS V = After the baseball game, Tom and Judy walked home together.
S VV = Haja ran and kicked the ball as he juggled his soda.
SS VV = Before leaving for the dance, Yogi and Sevin ate pizza and drank soda.
(Note: Although, after, because, if, where, than, since, as, unless, before, though, whereas, and when are the most frequently used subordinating conjunctions.)

جدول 8-9 Formulas and Sample Compound-Complex Sentences

Compound-Complex Sentence Formulas and Example Sentences
S = Because he was afraid of the dog, Tom ran home and he hid under his bed.
SS = After the baseball game, Tom and Judy walked together and they enjoyed their conversation.
S VV = Haja ran and kicked the ball, as he juggled his soda, but he never scored a goal.
SS VV= Before leaving for the dance, Yogi and Sevin ate pizza and drank soda; yet, they came home on time.

جدول 8-10 استراتيجية مراقبة الأخطاء في الكتابة

خطوات استراتيجية WRITER
Write (W):- اكتب واترك سطرا فارغا بين سطرين
Read (R):- اقرأ ورقتك من اجل فهم محتواها ومراجعة معانيها
Interrogate (I):- ناقش واسأل نفسك مستخدما استراتيجية COPS
Take (T):- خذ ورقتك واسأل شخص آخر أن يقرأها
Execute (E):- نفذ واكتب النسخة النهائية للورقة
Read (R):- أعد قراءة ورقتك

جدول 8-11 استراتيجية الشرطة COPS

خطوات استراتيجية COPS
(C) Capitalization:- استخدام الأحرف الكبيرة (خاصة باللغة الانجليزية)
(O) Overall appearance:- المظهر العام للورقة والكتابة
(P) Punctuation:- استخدام أدوات الترقيم
(S) Spelling:- التهجئة الصحيحة.

الأدلة البحثية في استراتيجية كتابة الجملة

في أحد الدراسات قد تم تعليم الطلبة استراتيجية كتابة الجملة مما أدى إلى تطوير ادائهم ومهاراتهم في كتابة أنواع مختلفة من الجمل وفي كتابة جمل صحيحة قواعديا. فقبل التدريب كانت معظم جمل الطلبة المكتوبة تتسم بأنها غير مكتملة وأنها من الجمل البسيطة، ولكن بعد التدريب اصبح الطلبة أكثر مهارة في انشاء جمل أكثر تعقيدا وجمل مكتملة. لقد اظهرت الدراسة ان جمل الطلبة بعد التدريب اصبحت أكثر تنوعا وتضمنت جملا مركبة، وجملا معقدة وجملا مركبة – معقدة (Ellis & Colvert, 1996).

إستراتيجية مراقبة الخطأ The Error Monitoring Strategy

ان الهدف من استراتيجية مراقبة الخطأ هو تعلم الطلبة كيفية التعرف إلى الخطأ وتصحيحه في الفقرات المكتوبة (Schumaker, Nolan, & Deshler, 1985). وتركز الاستراتيجية على اهمية تصحيح الأخطاء قبل تسليم الورقة إلى المعلم. وتستخدم هذه الاستراتيجية الكلمة المختصرة كاتب "WRITER"، والتي تتضمن الكلمات الآتية: يكتب "Write"، يقرأ "Read"، يناقش "Interrogate"، يأخذ "Take"، ينجز "Execute"، يعيد القراءة "Reread". وتشمل تلك الإستراتيجية أيضاً كلمة COPS والتي تتضمن الكلمات الآتية: الأحرف الكبيرة "Capitalization"، المظهر العام "Overall appearance"، علامات الترقيم "Punctuation"، الإملاء "Spelling". انظر إلى الجدول 8-10.

إن خطوات إستراتيجية كاتب WRITER تتضمن الخطوات الآتية:

1 – أجعل سطرا فارغا بين كل سطرين مكتوبين عندما تكتب مسودة عن موضوعك.

2 – عندما تقرأ أية جملة، اسأل نفسك أسئلة "COPS" وهي الكلمات الأربعة السابقة الذكر.

3 – اذا وجدت خطأ، ضع دائرة حول الخطأ ثم ضع التصحيح فوق الخطأ إذا كنت تعرف تصحيح تلك الكلمة أو الجملة.

4 – اطلب مساعدة إذا لم تكن متأكداً من صحة كتابتك.

5 – أعد كتابة المسودة بحيث تصبح بنموذج جيد وواضح وسلّمه للمعلم (Schumaker et al., 1982).

في الخطوة الأولى من الإستراتيجية، اكتب "Write"، يتم تذكير الطلبة أنه عند كتابة مسودة أولية عن الموضوع فإنه بإمكانهم جعل سطر فارغ بين كل سطرين مكتوبين على الورقة. إنّ ترك سطر فارغ بين كل سطرين مكتوبين يسمح للطلبة بأن يصححوا الأخطاء في الأسطر الفارغة من الورقة.

بعد ان تتم كتابة الورقة فإن الطالب ينتقل إلى الخطوة الأخرى، وهي أن يقرأ الورقة من أجل التأكد من معاني الجمل والفقرات. أثناء قراءة ما كتبه الطالب من قبل الطالب نفسه فإنه يتأكد من أن كل ما كتبه متصل بموضوع الفقرة والفكرة الرئيسة من الموضوع، كما أن معاني الكلمات لها علاقة بالموضوع المطلوب. في الخطوة الثالثة، فإن الطالب يراجع الورقة جملة بجملة وباستخدام أسئلة "COPS"، انظر الجدول 8–11.

بعض الأمثلة لأسئلة COPS هي: هل قمت بأية أخطاء في الكتابة اليدوية، أو في الفراغات بين الكلمات أو في الفراغات بين الفقرات؟ هل استخدمت أدوات الترقيم والفواصل بشكل صحيح؟ هل كتبت الكلمات بشكل صحيح؟

يسأل الطالب أسئلة COPS عند انتقاله من جملة إلى أخرى حتى ينهي كل الجمل المكتوبة على ورقته. في الخطوة الآتية، يأخذ "Take"، نعلّم الطالب ان يأخذ الورقة التي كتبها ويعطيها للمعلم (أو طالب آخر) إذا كانت لديه بعض الأسئلة أو فقط يريد مراجعة عادية من قبل المعلم على ما كتبه الطالب.

بعد ان يصحح الطالب أية أخطاء في كتابة الجمل ينتقل الطالب إلى خطوة ينفذ أو ينجز "Execute". في هذه الخطوة "ينفذ"، يكتب الطالب النسخة الأخيرة على ورقة جديدة أو يستخدم الكمبيوتر في طباعة ورقة جديدة بحيث يتم تسليمها إلى المعلم. وقبل تسليم الورقة النهائية، يراجع الطالب الورقة بما فيها تصحيحات المعلم وينفذ آخر خطوة في الاستراتيجية وهي إعادة قراءة الورقة "Reread"، بالنسبة إلى الطلبة فإن هذا يعني

جعل شخص ما يقرأ الورقة ويتأكد من عدم وجود أخطاء.

*الأدلة البحثية على إستراتيجية مراقبة الخطأ:

إن الباحثان Schumaker & Desher,2006، وأيضاً Schumaker et al.,1982 وايضا الباحثان Shannaon & Polloway,1993، قد أجروا بحوثا ودراسات دعمت استخدام إستراتيجية مراقبة الخطأ في تدريس الطلبة ذوي الصعوبات البسيطة، وأظهرت الدراسات تحسّنا وتطورا في أداء الطلبة في التعرف إلى وتصحيح الأخطاء في مواضيعهم المكتوبة.

الملخّص Summary

ان هذا الجزء يقدم معلومات تتعلق بثلاثة مجالات رئيسة في تعليم مهارات الكتابة وهي: الكتابة اليدوية، الإملاء، والانشاء أو التعبير، إنّ هذا الجزء من الوحدة قدّم وصفا للإستراتيجيات الفعّالة في تعليم الكتابة اليدوية، الإملاء، التعبير والانشاء. بالنسبة إلى الطلبة غير المعوقين والطلبة ذوي الإعاقات البسيطة، قد يرغب القارئ في تعلم المزيد من طرائق التعليم الفعالة والمبنية على الادلة البحثية من خلال عدة مصادر هي الانترنت، المكتبات والمقالات والدراسات البحثية بالاضافة إلى الكتب المتخصصة.

الخاتمة Conclusion

إن القراءة مهارة متعددة الأوجه تتضمن عددا من العوامل التي تبدأ بمهارات الوعي الصوتي وحتى فهم ما تتم قراءته. تمّ إعطاء وصف للمهارات الضرورية للقراءة من أجل اتقانها من قبل الطلبة كما تم مناقشة بعض الاستراتيجيات التدريسية المبنية على الأدلة البحثية.

كما هو الحال مع مهارات القراءة، فإن مهارات الكتابة تتضمن عملية متعددة الاوجه تبدأ من مهارات الكتابة اليدوية، إلى الإملاء، وحتى في النهاية كتابة فقرات وجمل ترسل معاني واضحة للقارىء.

بالنسبة الى لمعلمين في صفوف الدمج، فإن الاستراتيجيات التي تم شرحها في هذه الوحدة تعتبر مرشدا لتقييم وتعليم الطلبة في مهارات القراءة والكتابة. ان تدريس مهارات القراءة والكتابة في صفوف الدمج تتطلب معلومات عن ممارسات تربوية و ستراتيجيات مبنية على الادلة البحثية والتي تجعل المعلمين أكثر قدرة على التقدم بنجاح في المنهاج. إنّ هذه الوحدة قد صممت لتزود القارىء بافكار عملية تساعد كل طالب في الحصول على

فرصة من أجل اتقان مهارات القراءة والكتابة.

Refrences المراجع

Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students. Preventing School Failure, 51, 49–54.

Beers, K. (2003). When kids can't read: What teachers can do: A guide for teachers 6–12. Portsmouth, NH: Heinemann.

Berry, R. A. W. (2006). Beyond strategies: Teacher beliefs and writing instruction in two primary inclusion classrooms. Journal of Learning Disabilities, 39, 11–24.

Bhattacharya, A., & Ehri, L. C. (2004). Graphosyllabic analysis helps adolescent struggling readers read and spell words. Journal of Learning Disabilities, 37, 331–348.

Bos, C. S., & Vaughn, S. (2006). Strategies for teaching students with learning and behavior problems (6th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Boyle, J. R. (2008). Reading strategies for students with mild disabilities. Intervention in School and Clinic, 44, 3–9.

Boyle, J. R., & Seibert, T. (1998). The effects of a phonological awareness strategy on the reading skills of elementary students with learning disabilities. Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 8(3), 145–153.

Bremer, C., Clapper, A., & Deshler, D. (2002). Improving word identification skills using strategic instruction model (SIM) strategies. National Center on Secondary Education and Transition, Minneapolis, MN.

Brown, R. (1980). New frontiers in writing assessment. In Writing Assessment for the 80's. (pp. 47–61). Washington, D.C.: National Institute of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED195576)

Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). Teaching students with special needs in inclusive classrooms. Boston: Allyn & Bacon.

Burke, M. (2004). Effects of classwide peer tutoring on the number of words spelled correctly by students with LD. Intervention in School and Clinic, 39, 301–304.

Clay, M. M. (1993). Reading recovery: A guidebook for teachers in training. Portsmouth, NH: Heinemann.

Cunningham, P. (1980). Applying a compare/contrast process to identifying polysyllabic words. Journal of Reading Behavior, 12, 213–23.

Cusumano, C., & Mueller, J. (2007, March/April). Leadership, 36(4) 8–10.

Dahl, P. R. (1979). An experimental program for teaching high speed word recognition and comprehension skills. In J. E. Button, T. Lovitt, & T. Rowland (Eds.), Communications research in learning disabilities and mental retardation (pp. 33–65). Baltimore, MD: University Park Press.

Deno, S. L., Marston, D., & Mirkin, P. (1982). Valid measurement procedures for continuous evaluation of written expression. Exceptional Children, 48, 368–371.

Deshler, D. D., Alley, G. R., Warner, M. M., & Schumaker, J. B. (1981). Instructional practices for promoting skill acquisition and generalization in severely learning disabled adolescents. Learning Disability Quarterly, 4, 415–421.

Deshler, D. D., Palincsar, A. S., Biancarosa, G., & Nair, M. (2007). Informed choices for struggling adolescent readers: A research-based guide to instructional programs and practices. New York: Carnegie Corporation & the International Reading Association.

Dixon, R. C. (1991). The application of sameness analysis to spelling. Journal of Learning Disabilities, 24, 285–291.

Dowhower, S. (1989). Repeated reading: Research into practice. The Reading Teacher, 42(7), 502–507.

Ellis, E. S. (1992, 2000). Learning strategies curriculum: The LINCS vocabulary strategy. Lawrence, KS: Edge Enterprises.

Ellis, E. S., & Colvert, G. (1996). Writing strategy instruction. In D. D. Deshler, E. S. Ellis, & B. K. Lenz (Eds.), Teaching adolescents with learning disabilities (2nd ed., pp. 127–207). Denver, CO: Love Publishing Company.

Ellis, E. S. & Graves, A. W. (1990). Teaching rural students with learning disabilities: A paraphrasing strategy to increase comprehension of main ideas. Rural Special Education Quarterly, 10, 2–10.

Flower, L. (1985). Problem-solving strategies for writing. San Diego: Harcourt.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2006). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon/Pearson.

Friend, M., & Cook, L. (2007). Interactions: Collaboration skills for school professionals (5th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Gabrielatos, C. (2003) Conditionals: ELT typology and corpus evidence. Paper presented at the 35th Annual BAAL Meeting, University of Leeds, UK, 4–6 September 2003.

Giangreco, M. F. (2007). Extending inclusive opportunities. Educational Leadership, 64, 34–37.

Graham, S., & Freeman, S. (1985). Teaching basic academic skills to learning disabled students: A model of the teaching and learning process. Journal of Learning Disabilities, 18, 528–534.

Graham, S., & Freeman, S. (1986). Strategy training and teacher- vs. student-controlled study conditions: Effects on LD students' spelling performance. Learning Disability Quarterly, 9, 15–22.

Graham, S., & Harris, K. R. (1988). Instructional recommendations for teaching writing to exceptional students. Exceptional Children, 54(6), 506–512.

Graham, S., & Miller, L. (1980). Handwriting research and practice: A unified approach. Focus on Exceptional Children, 13(2), 11.

Hammeken, P. A. (2007). A teacher's guide to inclusive education: 750 strategies for success! Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Writing as problem solving. Visible Language, 14, 288–299.

Iaquinta, A., & Hipsky, S. (2006). Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary classroom. Early Childhood Education Journal, 34(3), 209–213.

Kallms, D. S., & Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle school students in inclusive classrooms. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 41, 116–118.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. Journal of Educational Psychology, 95(1), 3–21.

Lauterbach, S. L., & Bender, W. N. (1995). Cognitive strategy instruction for reading comprehension: A success for high school freshmen. High School Journal, 79, 58–64.

Lenz, B. K., Deshler, D. D., & Kissam, B. R. (2004). Teaching content to all: Evidence-based inclusive practices in middle and secondary schools. Boston: Allyn & Bacon/Pearson.

Lenz, B. K., & Hughes, C. A. (1990). A word identification strategy for adolescents with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 23, 149–163.

Lenz, B. K., Schumaker, J. B., Deshler, D. D., & Beals, V. L. (1984). Learning strategies curriculum: The word identification strategy. Lawrence, KS: University of Kansas.

MacArthur, C. A., & Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. Journal of Special Education, 21, 22–42.

McNaughton, D., Hughes, C., & Clark, K. (1997). The effect of five proofreading conditions on the spelling performance of college students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 6, 643–651.

Mortweet, S. L., Utley, C. A., & Walker, D. (1999). Classwide peer tutoring: Teaching students with mild mental retardation in inclusive classrooms. Exceptional Children, 65, 524–536.

Murphy, J., Hern, C., Williams, R., & McLaughlin, T. (1990). The effects of the copy, cover, and compare approach in increasing spelling accuracy with learning disabled students. Contemporary Educational Psychology, 15, 378–386.

National Reading Panel. (2000). Reports of the subgroups: National Reading Panel. Washington, DC: National Institute on Child Health and Development.

O'Conner, R., Jenkins, J., Leicester, N., & Slocum, T. (1992, April). Teaching phonemic awareness to young children with disabilities: Blending, segmenting, and rhyming. Paper presented at the American Educational Research Association annual conference in San Francisco.

O'Shea, L., Sindelar, P., & O'Shea, D. (1985). The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension. Journal of Reading Behavior, 17, 129–141.

Rack, J. P., Snowling, M. J., & Olson, D. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. Reading Research Quarterly, 27, 28–53.

Rasinski, T. V. (2000). Speed does matter in reading. The Reading Teacher, 54, 146–151.

Rasinski, T. (2003). The fluent reader. New York: Scholastic.

Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. Educational Leadership, 61, 46–51.

Salend, S. J. (2008). Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. The Reading Teacher, 32, 403–408.

Samuels, S. J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A. E. Farstrup & S. Samuels (Eds.), What research has to say about reading instruction (pp. 166–183). Newark, DE: International Reading Association.

Savage, R. (2006, July–September). Effective early reading instruction and inclusion: Some

reflections on mutual dependence. International Journal of Inclusive Education, 10, 347–361.

Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2003). Can students with LD become competent writers? Learning Disability Quarterly, 26(2), 129–141.

Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2006). Teaching adolescents to be strategic learners. In D. D. Deshler & J. B. Schumaker (Eds.), Teaching adolescents with disabilities. NY: Corwin

Schumaker, J. B., & Sheldon, J. (1985). The sentence writing strategy. Lawrence, KS: Edge Enterprises, Inc.

Schumaker, J. B., Denton, P. H., & Deshler, D. D. (1984). Learning strategies curriculum: The paraphrasing strategy. Lawrence, KS: The University of Kansas.

Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Nolan, S. M., & Alley, G. R. (1994). Learning strategies curriculum: The self-questioning strategy. Lawrence, KS: The University of Kansas.

Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Zemitzsch, A., & Warner, M. M. (1993). Learning strategies curriculum: The visual imagery strategy. Lawrence, KS: The University of Kansas.

Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Woodruff, S. K., Hock, M. F., Bulgren, J. A., & Lenz, K. B. (2006). Reading strategy interventions: Can literacy outcomes be enhanced for at-risk adolescents? Teaching Exceptional Children, 38, 64–68.

Shannon, T. R., & Polloway, E. A. (1993). Promoting error monitoring in middle school students with LD. Intervention in School and Clinic, 28, 160–164.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated readings: A meta analysis. Remedial and Special Education, 25, 252–261.

Thurber, D. (1983). D'Nealian Manuscript—An Aid to Reading Development. ERIC Document Reproduction Service (CS 007 057). Arlington, VA.

Tomlinson, C. A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

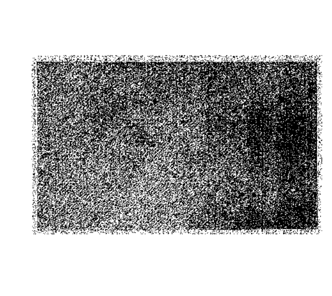
Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). Integrating differentiated

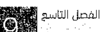
Instruction & understanding by design. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Torgesen, J. K., Morgan, S., & Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. Journal of Educational Psychology, 84, 364–370.

http://specialed.about.com/od/literacy/a/whycursive.htm

Woodruff, Deshler, and Schumaker (2002, as cited by Schumaker et al., 2006).

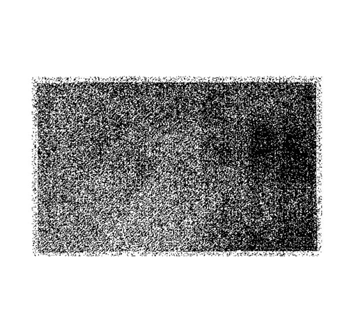




الفصل التاسع

حالات تتعلق بتدريس مهارات القراءة في صفوف الدمج

Cases About Teaching Reading Skills in Inclusive Classrooms



حالات تتعلق بتدريس مهارات القراءة في صفوف الدمج
Cases About Teaching Reading Skills in Inclusive Classrooms

ـ الحالة 1 ـ
التدخل التربوي في تطوير مهارات طلاقة فرانكي في القراءة

فرانكي ويلسون طالب في الصف الخامس عند صف المعلمة ساندي. وقد وجد أن فرانكي لديه صعوبات في القراءة قبل سنتين تقريبا. وتتعاون ساندي مع بيني ماسون، معلمة صعوبات التعلم، أثناء حصص اللغة والعلوم. وقد استمر التعاون بين كل من ساندي وبيني طوال 3 سنوات وهما يشكلان واحدا من بين أفضل ثنائيات التعاون في المدرسة. وهما غالبا ما تعدّان دروس بتخطيط مشترك ومسبق قبل تدريس هذه الدروس وتحاولان تلبية حاجات الطلبة جميعهم في صف الدمج.

لقد تم تحديد مشكلة فرانكي قبل عامين عندما تم تقييمه على أنه يملك أهلية تلقي خدمات التربية الخاصة بسبب ضعف مهاراته في القراءة. وكانت نتائج فرانكي ضعيفة على وجه التحديد في اختبارات قراءة الكلمة لوودكوك (Woodcock Reading Mastery Test–Revised) ومعرفة معنى الكلمة واستيعاب قطعة نصية. ومنذ الوقت الذي تم تحديد مشكلته، وهو يتلقى متابعة مكثفة من المعلمة بيني (تدريس فردي- واحد لواحد) وكنتيجة لذلك، أصبح قادرا على الاستمرار في الصف الخامس. وكانت ساندي تلاحظ أخطاء فرانكي في القراءة أثناء أداء صفه نشاط القراءة لقصة "مذكرة الولد الجبان" بقلم جيف كيني. بشكل خاص في صفحة واحدة، أخطأ فرانكي 8 أخطاء. كان فرانكي يقرأ كلمة (horse) على أنها (house) وكلمة (complementing) على أنها (complaining) وكلمة (choose) على أنها (chores) وكلمة (struck) على أنها (stuck) وكلمة (expanded) على أنها (explained) وكلمة (patent) على أنها (patient).

وبسوء الحظ فإن طلبة الصف يستهزؤون عندما يقرأ فرانكي ويرتكب أخطاء. وعندما ينهي فرانكي قراءته للفقرة يقول "انتهيت أخيرا". فالقراءة بكل بساطة تمثل بالنسبة إلى

قرانكـي صـعوبة كبيرة وغالبًا ما يعتذر عن سـوء أدائه فـي القـراءة، وأثناء وقت (اترك كل شـيء واقرأ) يرفع فرانكي يده ويطلب من مدرسـته مساعدته على قراءة كلمات أو الإجابة عن الأسئلة.

من الواضح جدا أن مشكلات فرانكي في قراءة الكلمات تنطوي على استيعابه القرائي. فأحيانًا يشـتت فكر فرانكي عن الإصغاء إلى قراءة بقية الطلبة وعند سؤاله أسئلة حول ما تم قراءته لا يسـتطيع الإجابة عنها، وفيما يتعلق باسـتيعابه للقـراءة، فهو يبدو قادرًا على الإجابة عن أسـئلة الاستيعاب المباشرة والحرفية ولكن الصـعوبة الكبرى تكمن في الإجابة عن أسـئلة الاسـتيعاب الاستنتاجي. وعندما يقرأ قراءة جهرية فإن قراءته (توقف ثم تابع) تكون عادية بالنسبة إلى طالب لديه صعوبات في الطلاقة في القراءة. وعندما يصل فرانكي لقـراءة كلمة يجهلها مثل بقية الطلبة، يسـتخدم مهارات تحليل الكلمـة (word attack) لمحاولة لفظها والتي تأخذ منه جهد ووقت قد يضيع معه قدرته على استيعاب ما كان قد قرأ قبل تلك الكلمة المجهولة.

ولغاية معالجة ضعف طلاقة القراءة لديه، تراجع المعلمة "بيني" الكلمات قبل القراءة وبعدهـا وتسـتخدم قراءات متكـررة، وإن ما يبعث علـى الاهتمام، هو أن فرانكـي عادة ما يقرأ الكلمات الصـعبة بشـكل صـحيح قراءة جهرية بينما يخطئ في قـراءة الكلمات الأكثر سـهولة (مثل الكلمات بالمشـاهدة). ويرى فرانكـي أن بعض الأيام تكون جيـدة عند ارتكاب القليل من الأخطاء بينما يجد صـعوبة واضـحة في القراءة في بقية الأيام و يخطئ في عدد لا بأس به من الكلمات كما هو الحال بالنسـبة إلى الطلبة الذين لديهم صـعوبات في قراءة الكلمة وفي الطلاقة في القراءة. ومشكلات القراءة هذه لا تقتصر فقط على القراءة، ففـي حصـص أخرى تتعلق بالمشكلة نفسـها، مثل العلوم والاجتماعيات، يعاني فرانكي عند قراءة أوراق الإجابة خاصته أو كتبه المدرسية. هذه المشكلات أدت إلى تدني علاماته في تلك المواد.

أسئلة المناقشة

1. مـن خلال قـراءة الحالة، ما المهارات الأساسـية التـي يحتاجها الطالـب من أجل تحسين مهارات القراءة لديه؟ أو ما المهارات التي تحتاج إلى إجراء تقييم إضافي؟

2. اختـر مجالاً لمهارة أساسـية وقـرر ما التعديـلات أو الدعم الـذي يحتاجه فرانكي لمساعدته في تطوير تلك المهارة؟

3. اختر مجالاً لمهارات خارج صف المرحلة الخامسة وقرر ما الاستراتيجيات أو الأساليب التي يمكن تعليمها له من أجل تقوية ذلك المجال من المهارات؟.

4. في حال علّمت قرانكي إستراتيجية الطالب أو أسلوب معين خارج صف الدمج، فماذا تستطيع أن تفعل للتأكد من تعميم ذلك الأسلوب على منهاج صفه ومواضيع أخرى؟

5. كيف ستراقب وتسجل تقدم أدائه على المهارات؟ صف كيفية ووقت مراقبتك لذلك التقدم في الأداء؟

الحالة 2 ــ
ترينا تحتاج المساعدة!

تعد ريتا ويلســن معلمة للصــف الأول في صــف دمج في مدرســة مونســترك الابتدائية في شــمال ولاية كارولينا وتعمل بالتعاون مع مدرس التربية الخاصــة في صف الدمج يدعى تريه.سي بارسونز. ولا يزال كل منهما يحاول أن يتكيف مع الآخر نظراً لحداثة تجربتهما في صف الدمج. يشــتمل صــف الدمج الخاص هذا على خليط متنوع من طلبة موهوبين وطلبة بأداء فوق المتوسط وضمن المتوسط وثلاثة طلبة آخرين لديهم تأخر نمائي، واحد منهم لديه اضــطراب سلوكي شديد والاثنين الآخرين لديهم اضــطراب ضعف الإنتباه والنشاط الزائد ADHD. وتضم المدرسة ثلاثة صفوف دمج أخرى وترغب المديرة بأن يتوفر لكل مرحلة على الأقل صــف دمــج واحد. وفي داخل كل صــف، لا يتم خروج الطلبة مــن أجل تقديم خدمات التربية الخاصــة لديهم، حيث كانت المديرة قد قررت مســبقاً وجوب تدريس جميع المهارات وطرائق التدريس المتخصصة لأطفال التربية الخاصة داخل صف الدمج وليس خارجه.

تعد ترينا وحيدة أبويها كريســتين ولوكس كســتاس. وقد لاحظ ذويها للمرة الأولى وجود مشــكلات لديها عندما كانت طفلتهما فــي ســن ما قبل المدرســة. وقد تم إرسال الطفلة إلى مدرسة مــون ريفر لمــا قبل المدرسة نظرا لســمعتها الجيدة لدى المجتمــع المحلي على اعتبار أنها مدرســة تعد الطلبــة بتعليمهم مهارات أكاديمية من أجــل انتقالهم إلى المدارس الحكومية. وكانت ترينا تحضــر الدروس طوال اليوم، لاحظ مدرسوها ظهور مشكلات للمرة الأولى بســبب عدم قدرتها على الجلوس والانتباه. وأصبحــت مشــكلاتها فــي التعلم واضحة بسبب صــعوباتها في تعلم "الأصــوات وعدم قدرتها على نطق وكتابة الأحرف بشكل صحيح، بالإضافة إلى هذه المشــكلات، كان من الصعب على مدرســيها وبقية الأطفال فهم كلامها. ولديها أخطاء لفظية قليلة تتضــمن حذف الأصوات "الصحيحة الساكنة عند وجود مجموعة أصوات صحيحة مثل (tuck for truck) وإبدال الأحرف الصحيحة الساكنة مثل (hop for stop). وقد فاقم هذه المشــكلات عدم انتباهها ونشاطها المفرط. واستمرت هذه المشكلات أثناء مرحلة الروضة وكان الأبوين يأملان بأن بقاء طفلتهما لمدة سنة أخرى من شأنه تطوير مهاراتها للأفضــل. وقد بدا فــي بادئ الأمر أن بقاءها فــي الروضــة واستمرار التدريب لسنة أخرى سيكون فكرة جيــدة ولكن وبمرور الوقت، استمرت ترينا بإظهار مشكلات في التعلم،

وبعد الخضوع إلى بعض الاختبارات التربوية في بداية السنة الدراسية، تم تصنيف ترينا على أنه لديها اضطراب ضعف الإنتباه والنشاط الزائد وأصبحت أحدث عضو في صف الدمج. وتستمر مشكلات ترينا الدراسية الرئيسة في الظهور في القراءة إلا أن فرط نشاطها وعدم انتباهها يؤثر أيضاً في مواد أكاديمية أخرى. وتعد أكبر مشكلاتها في القراءة هو الوعي الصوتي. تعرف ترينا أصوات الحروف الأولية ولكنها لا تستطيع غالبا أن تدمج الأصوات معا أو ترتكب أخطاء في قراءة الكلمات التي تتشابه في اللفظ مثل (hot for hat). ولاحظ والديها أيضاً أن لدى ترينا صعوبة في تأدية الواجبات وهي جالسة على المقعد وأن أولياء الأمور في الجوار غالبا ما يرسلون ترينا إلى البيت لأنها تزعجهم.

من سوء حظ ترينا أنها تعد واحدة من بين أضعف الطلبة تحصيلا في القراءة في مجموعة طلبة يعتبروا أيضاً أضعف مجموع في مهارات القراءة. وبالرغم من تلقيها حصص إضافية في القراءة، إلا أنها لا تزال تواجه صعوبة في قراءة الكلمات السهلة (الكلمات بالمشاهدة). فعلى سبيل المثال، كان أداء ترينا متدنيا جدا عندما كان الطلبة في أحد الأيام يلعبون لعبة "غيّر الكلمة"، وتتضمن هذه اللعبة أن المعلمة تعطي الطلبة كلمة مثل (hot) وثلاثة أصوات مثل (p, n, c). ويكون على الطلبة بالتالي تبديل الصوت الأول في كلمة (hot) باستخدام إحدى الأصوات الثلاث التي حصلوا عليها لتشكيل كلمات جديدة هي (pot, not, and cot). بالرغم من أن بقية الطلبة في المجموعة قادرين على أداء هذا النشاط، إلا أن ترينا لا تستطيع تشكيل كلمات جديدة دون مساعدة المعلمة.

وبعد انقضاء ذلك اليوم وذهاب الطلبة إلى بيوتهم، التقت المعلمتان ريتا وتريسي وناقشتا مشكلات ترينا التي تتعلق بالوعي الصوتي. وقالت ريتا أنه قد يكون لدى ترينا مشكلات في التمييز السمعي وأضافت تريسي أنه قد يكون عليهما إخضاعها إلى خدمات اللغة والنطق. وبعدها جلسا وبدآ بالتخطيط للدرس في اليوم الآتي الذي يحتوي على لعبة السجع أو القافية. تساءلت تريسي بصوت مرتفع فيما إذا كان باستطاعة ترينا إتمام هذا النشاط بنجاح.

أسئلة المناقشة

1. من خلال الاطلاع على الحالة، ما المهارات المستهدفة والتي تحتاجها ترينا؟ أو ما المهارات المستهدفة من أجل إجراء تقييم إضافي لتلك المهارات؟

2. اختر مجالا مهارات داخل صف الدمج وقرّر ما التعديلات أو الدعم الذي يمكن استخدامه لمساعدة ترينا؟

3. اختر مجالا مهارات خارج صف الدمج وقرّر ما الاستراتيجيات أو الأساليب التي يمكن تعليمها لترينا من أجل تطوير ذلك المجال من المهارات؟

4. في حال علّمت ترينا إستراتيجية أو أسلوب خارج صف الدمج، فماذا تستطيع أن تفعل للتأكد من تعميم ذلك الأسلوب على باقي المواد الأكاديمية الأخرى؟

5. كيف ستراقب وتسجل تطور أدائها في تلك المهارات؟ صف كيفية تسجيل التطور في الأداء والفترة الزمنية لذلك؟

6. ما النشاطات الأخرى في تعليم الوعي الصوتي أو ما النشاطات اللغوية التي قد تناسب ترينا؟

ـــ الحالة 3 ـــ

إبقاء روبي في حصص التاريخ

تعد روبي طالبة في مدرسة هويل سينيور الثانوية. ويعد لاري كينغمان مربي صف روبي، ويدرس السيد كينغمان مادة الأحداث الحالية والراهنة كما يدرس مادة التاريخ في أوقات ما بعد الظهيرة. يناقش الطلبة في حصة الأحداث الراهنة الأخبار اليومية ويطلب السيد كينغمان من طلبته قراءة العناوين الإخبارية من الصحيفة ومجلة أخبار الأسبوع قبل قدومهم إلى الحصة. وتتركز مناقشة الصف بعد ذلك على الأخبار الراهنة من هذه المواد. ونظرا لأن الانتخابات الرئاسية على الأبواب فإن معظم النقاش كان ينصب حول المرشحين وآرائهم.

عمل السيد كينغمان في مدرسة هويل لمدة 15 سنة وقد بدأ مؤخرا العمل التعاوني مع معلمة التربية الخاصة الجديدة، سوزي ويترمان. وقبل ذلك التعاون كان يتعاون مع مدرس التربية الخاصة السابقة تيري فونتيرسن. في صفوف الدمج لديه، كان السيد كينغمان يدرس طلبة ذوي إعاقات مختلفة. إلا أنه ظل من الصعب إشراك هؤلاء الطلبة في مناقشات حول الأحداث الراهنة وذلك يعود إلى أن ضعف مهارات القراءة لديهم والتي تحول دون تعلمهم وتذكرهم المعلومات التي يقرؤونها. أضف إلى ذلك، أن السيد كينغمان قد جعل تعليم الطلبة ذوي الإعاقات من مسؤولية معلمة التربية الخاصة.

لقد ظل التعلم في نظر روبي صعبا للغاية، ومنذ تم تصنيفها بأن لديها صعوبات تعلم في الصف الثالث، ظلت دائما في صفوف الطلبة الموهوبين وطالما عانت من تعلم محتوى أو علم جديد. وقد أثرت مشكلاتها السلوكية وقلقها واكتئابها في تعلمها في الصف. وبالرغم من هذه المشكلات فإن مستوى ذكائها المرتفع أبقاها في تنافس دراسي في صفوف الدمج. وبالرغم من أن لديها مشكلات سلوكية وانفعالية شديدة، إلا أن العديد من معلميها يعتقدون بأن لديها صعوبات تعلمLD ولا سيما في القراءة. ولتزداد الأمور صعوبة، غالبا ما تتعبها الأدوية النفسية التي تتناولها وتزيد من مشكلات تعلمها. والآن في الصف الحادي عشر، تواجه روبي صعوبات في الواجبات التي تتطلب مهارات القراءة.

بالرغم من الصعوبات التي تواجهها وضعت روبي أهداف مرتفعة لنفسها. فهي ترغب

بالالتحاق بكلية بن فرانكلين لتصبح مساعدة ممرضة. توفر كلية بن فرانكلين برنامج لسنتين يحتوي أيضاً على مركز خدمات الإعاقة متاح لخدمة الطلبة ذوي الإعاقات. وتأخذ روبي حاليا مساقات من بينها مساق الأحداث الراهنة لتحضر نفسها لدخول للكلية. وبالرغم من درجاتها التي على حافة النجاح في بعض المساقات، إلا أنها تتفوق في الرياضيات وعادة ما تكون من بين أفضل الطلبة في الرياضيات.

إن سبب مشكلات روبي في صف الأحداث الراهنة يأتي من صعوبات واضحة في فهم واجبات القراءة خاصتها. وخصوصا، لديها صعوبة في قراءة المقالات التي تحتوي على مفردات أصعب من مستوى فهمها لها. وغالبا ما تنزعج وتوقف قراءة المقالات أو تغضب وتتصرف على نحو غير لائق. ولديها أيضاً مشكلات في قراءة كتاب الكيمياء خاصتها. وغالبا ما يعرّضها أداؤها الضعيف في القراءة لخطر الرسوب في الصف. وقد حاول معلموها مساعدتها في تعويض مشكلات القراءة من خلال توفير لها كتب صوتية إلا أنها ترفض استخدامها. وتزعم أنها لن تكون مستعدة للكلية إذا اضطرت لاستخدام الكتب الصوتية.

ناقش السيد كينغمان والسيدة ويتزمان في جلسة لتخطيط درس مشترك مشكلات روبي. وقد ذكرت السيدة ويتزمان مشكلات روبي لم حاولت بعمل عصف ذهني مع السيد كينغمان لإيجاد حلول لمشكلات روبي. حيث تقول "إليك يا لاري"، "إن روبي تحتاج حقا الى بعض العون في واجبات القراءة، ما رأيك بإرسال بعض الملاحظات المدونة عن المقالات؟". ثم يجيب السيد كينغمان "حسنا يا سوزي، لقد حاولنا في المرة الماضية تعديل واجباتها إلا أنها لم تستفد من ذلك بالفعل". ثم تتابع السيدة ويتزمان "حسنا ولكنها تحتاج إلى النجاح بأكبر قدر من المواد في حال وجود أي أمل للالتحاق في كلية بن فرانكلين". يصمت السيد كينغمان لشعوره بأنه يجب إعطاء روبي فرصا أخرى كافية. ثم يتابع "إذا عملت تلك الملاحظات المدوّنة عن المقالات، فقومي بذلك، لأنني أشعر بضغط كبير في جدول أعمالي هذا الفصل وبعمل الخطط الدراسية الجديدة التي زودتنا بها المديرة الجديدة". لم تحصل السيدة ويتزمان على الدعم الذي تريد ولكن بعض منه خير من عدمه. ردت قائلة "حسنا أفهم ذلك" ولم ترد أن يتسع نطاق الحديث أكثر ولكنها أرادت أن تسأل "هل هناك ما نستطيع فعله لتحسين درجاتها في صفك فيما يتعلق بواجبات القراءة؟". وقد كان التعب قد نال من السيد كينغمان بسبب يوم العمل الطويل وقد رمقها بنظرة وحزَم كتبه للذهاب إلى بيته.

أسئلة المناقشة

1. من خلال الاطّلاع على الحالة، ما المهارات المستهدفة والتي تحتاجها روبي؟ أو ما المهارات المستهدفة من أجل إجراء تقييم إضافي لتلك المهارات؟

2. اختر مجالاً مهارات داخل صف الدمج وقرِّر ما التعديلات أو الدعم الذي يمكن استخدامه لمساعدة روبي؟

3. اختر مجالاً مهارات خارج صف الدمج، وقرّر ما الاستراتيجيات أو الأساليب التي يمكن تعليمها لروبي من أجل تطوير ذلك المجال من المهارات؟

4. في حال علّمت روبي إستراتيجية أو أسلوباً خارج صف الدمج، فماذا تستطيع أن تفعل لتتأكد من تعميم ذلك الأسلوب على باقي المواد الأكاديمية الأخرى؟

5. كيف ستراقب وتسجل تطور أدائها على تلك المهارات؟ صف كيفية تسجيل التطور في الأداء والفترة الزمنية لذلك؟

6. هل هناك أية تعديلات أخرى يجب اتخاذها مع الطالبة روبي؟ لم ولم لا يوجد؟

الحالة 4

عندما كانت غايل تقرأ بصوت مرتفع من كتاب مساق الاجتماعيات للصف السادس في مدرسة ساكستن الإبتدائية، كان الطلبة يضحكون منها لأنها تتلعثم في قراءة كلمات مثل (dilapidated and Ganges). كانت غايل تقرأ الفصل الذي يتحدث عن الهند حيث كان يصف البلدة وسكانها. وكان معلم الصف السادس، باول روسيني، يتجنب النداء على غايل لأنه يعرف مدى معاناتها في القراءة. وبالرغم من ذلك كان يرغب في معاملة الطلبة جميعهم بالطريقة نفسها. وعندما كانت غايل تقف عند كلمة لا تستطيع لفظها، كان السيد روسيني يلفظها معها. وكانت معلمة صعوبات التعلم في صف الدمج، كيلي كابنسكي، تساعدها أيضاً ولكنها كانت تعلم أن الكتاب المقرّر يفوق مستوى إدراك واستيعاب غايل.

بعد ارتكاب غايل خطأها الخامس في الثلاث جمل الأولى هزّ زميل غايل، فورست رأسه والتعليق "أيتها الفتاة المتلعثمة، تعوزك المساعدة". وعندما رأى السيد روسيني هذا، قام بإشارة للطالب فورست لكي يهدأ. ولكن غايل ضربته بقلم رصاص وقالت "أيها الفتى، أطبق فمك، وإلا سأضربك على وجهك". كانت تعرف بأن لدى غايل مشكلة في القراءة وكانت في الغالب تبذل قصارى جهدها لتجنب التعليقات عند القراءة. وعند الإنتهاء من قراءة القليل من الكلمات كان السيد روسيني يتنهد ويقول لقد كان من المتعب سماعها تقرأ بصوت مرتفع. ويسألها "حسنا يا غايل، ماذا تستطيعين إخباري عن نهر الغانج؟" وترد غايل وعلى وجهها علامات الحيرة "لا أعلم". وعندها يسأل السيد روسيني طالب آخر حيث يجيبه الطالب عن السؤال. وتشعر معلمة صعوبات التعلم "كيلي" عندها بالعجز فهي لا ترغب في أن تتدخل بعمل المعلم روسيني ولكنها ترغب أيضاً في مساعدة غايل.

بعد انتهاء الحصة وبينما كان الطلبة يخرجون من الصف، أشار السيد روسيني الى معلمة صعوبات التعلم "كيلي" لتتبعه وقال "أشعر بالاستياء يا كيلي بشأن غايل ولكن ما عساي أفعل؟" وقد كانت مشكلة غايل في القراءة قد أقلقت كيلي أيضاً ولكنها قالت بأنها ستفكر في الأمر. كانت تعرف أن جزءا من المشكلة كان الكتاب المستخدم في صفه حيث كان الكتاب بالغ الصعوبة على الطلبة وكان مستواه مهيأ للمرحلة الثامنة. حتى إن الطلبة غير المعوقين يواجهون صعوبة في قراءة بعض الكلمات وفهم بعض تلك الكلمات. ولكن

السيد روسيني كان يحب ذلك المستوى. كان يحب الرسوم التوضيحية والجداول. أضف إلى هذا وذاك، أن ذلك كان مساقا مثاليا يتوافق مع معايير دراسة مادة الاجتماعيات للمرحلة السادسة التي تحدده الولاية.

وبينما كانت المعلمة كيلي تجمع أوراقها، قالت للسيد روسيني "دعنا نحاول الاجتماع غدا لمناقشة كيف يمكننا مساعدة الطلبة أثناء القراءة وتحديدا غايل وويلي" ولكن السيد روسيني رد ونظرة الدهشة تبدو على وجهه "ويلي؟" "ما خطب ويلي؟". فردت عليه المعلمة كيلي "ألم تلاحظ أنه عندما يقرأ كتابه يجد صعوبة بالغة في فهم ما يقرؤه ويواجه وقتا عصيبا في فهم المفردات". "أظن ذلك"، يرد السيد روسيني وهو ينظم الطلبة لدخول حصته الآتية. ثم يتابع ويقول "ألا تعتقدين بأنك تستطيعين فقط متابعتهم كلا على حدا وإمضاء المزيد من الوقت على تعليمهما مهارات القراءة؟".

قبل أن تتمكن المعلمة كيلي من الرد، تابع السيد روسيني "إذا ما أردتي ذلك، يمكنك أخذهما من صفي لقضاء المزيد من الوقت على تعليمهما مهارات القراءة". فترد المعلمة كيلي "حسنا، من المثير أنك تذكر ذلك من ناحية الدرجات: فكلاهما حصلا على علامات C في امتحاناتك". لقد شعر المعلم روسيني أن الطلبة الذين لديهم مشكلات مستمرة في الصف يجب أن لا يتم إخراجهم من الصف من أجل إعطائهم تعليم إضافي. على أي حال لقد طلب المعلم روسيني من المعلمة كيلي في السنة الماضية أخذ ثلاثة طلبة من ذوي الحاجات الخاصة من صفوفه وعمل إحالة رسمية لطالب آخر.

وعندما شعرت المعلمة كيلي بالإحباط ونفاذ الوقت، حاولت تحقيق الهدف دون إهدار الوقت وقالت "أصغ يا سيد روسيني، ربما يمكنك تعديل نمط تدريسك بحيث لا يقرأ طلبة مثل غايل وويلي قراءة جهرية في الصف". رد السيد روسيني بالقول "لا تتعلق المشكلة بطريقة تدريسي ولكنها تتعلق بمهارات القراءة". وبينما كانت المعلمة كيلي تسير ردت قائلة "أنت تعرف يا سيد روسيني أن لديهما مشكلة في القراءة وأنهما في جميع الأحوال لن يعالجا كليا، ولكني سألقي نظرة على سجليهما وأحاول استنتاج بعض الأفكار". وبينما هي متجهة إلى الباب نظرت إلى الخلف لتجد السيد روسيني لا يزال واقفا في المكان نفسه ويهز رأسه في ريبة، حيث قالت لنفسها "لست متيقنة ماذا يريد مني أن أفعل".

رأت المعلمة كيلي وهي تخرج ملفي غايل وويلي مدى ضآلة ملفيهما وتذكرت أن الطلبة

الجدد وبالأخص المنتقلين لم يحصلوا على الكثير من الأوراق والتوثيق المطلوب. وبينما كانت تسكب لنفسها فنجانا من القهوة وتجلس إلى الطاولة، قالت بصوت خافت "ذلك صحيح، لقد انتقل غايل وويلي من المدرسة نفسها قبل ستة أسابيع وهي مدرسة دير بارك الإبتدائية". كانت مدرسة دير بارك تقع عند نهاية البلدة أي بعيدا عن مشكلات حياة المدينة في مدرسة ساكستن الأساسية. كانت المعلمة كيلي تعرف أن مدرسة دير بارك كانت غالبا ما تحظى بمستوى تشخيص مرتفع للطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم وذلك لأن منطقتهم يتوفر فيها المال الوفير لمعالجة مشكلات تعلم الطلبة وبالأخص الطلبة الذين لديهم مشكلات تعلم بسيطة. راجعت السيدة ملفي الطالبين عند وصولهما للمرة الأولى إلى مدرسة ساكستن وشعرت بالثقة بأنهما سيستمران في صف الدمج للمرحلة السادسة مع قليل من خدمات التربية الخاصة. والتقت المعلمة كيلي بمدرسين آخرين في ساكستن حيث أبلغوا فقط عن صعوبات بسيطة تتعلق بالقراءة بخصوص غايل وويلي. وقد أشارت الأغلبية بأن ويلي وغايل حصلوا على درجات ب وج في الاختبارات والامتحانات القصيرة.

وعندما اطلعت المعلمة كيلي على درجات الاختبار، لاحظت بأن الطالبين حصلوا على درجات في القراءة ضمن المئين 40 إلى 50. وفكرت كيلي "حسنا، في إختبار وودكوك للقراءة، حققت غايل درجة توازي مستوى الصف 4.3 بينما حصل ويلي على درجة توازي مستوى الصف 4.8، وذلك ليس سيئاً للغاية". وعندما قرأت سجليهما بشكل أكثر عمقا، لاحظت أن كليهما لديه المشكلات نفسها باستيعاب القراءة حيث حصلت غايل على درجة توازي مستوى الصف 4.0 وحصل ويلي على درجة توازي مستوى الصف 4.2، وذلك قبل ستة أشهر. وكانت المعلمة كيلي تفكر بينها وبين نفسها "أتذكر الآن. هناك بعض المشكلات البسيطة التي تتعلق بالاستيعاب يمكن وضع تدريس لها". ثم قالت لنفسها "يبدو أن مهارات قراءة الكلمة أفضل فقد حصلت غايل على درجة توازي مستوى الصف 4.7 وحصل ويلي على درجة توازي مستوى الصف 4.9". وفي النهاية لاحظت المعلمة كيلي بعض الملاحظات المدونة سريعا في ملفيهما حول مشكلات في الإستيعاب وتحصيل المعلومات من الكتب المدرسية والقصص القصيرة وعدم القدرة على حل الواجبات باستقلالية مدونة بخط يد مدرسيهم السابقين.

وقبل وصول الطلبة في اليوم الآتي، التقت المعلمة كيلي بالسيد روسيني الذي كان يحتسي القهوة والكعك المحلّى في غرفة الجلوس. وقالت له "يسرني يا روسيني أن التقي بك. لقد

قمت بمراجعة ملفيهما ولاحظت أن لديهما المشكلة نفسها مع المفردات والاستيعاب القرائي. هل تعتقد بأننا نستطيع التفكير بإجراء تعديلات على طريقة قراءتهما؟" فكر السيد روبيني لدقيقة ثم قال "نعم، استمري بذلك، ماذا لديك من أفكار؟".

أسئلة المناقشة

1 من خلال الاطّلاع على الحالة، ما المهارات المستهدفة والتي تحتاجها غايل؟ أو ما المهارات المستهدفة من أجل إجراء تقييم إضافي لتلك المهارات؟

2 اختر مجالاً مهارات داخل صف الدمج وقرّر ما التعديلات أو الدعم الذي يمكن استخدامه لمساعدة غايل؟

3 اختر مجالاً مهارات خارج صف الدمج، وقرّر ما الاستراتيجيات أو الأساليب التي يمكن تعليمها للطالب غايل من أجل تطوير ذلك المجال من المهارات؟

4 في حال علّمت الطالب غايل استراتيجية أو أسلوب خارج صف الدمج، فماذا تستطيع أن تفعل للتأكد من تعميم ذلك الأسلوب في باقي المواد الأكاديمية الأخرى؟

5 كيف ستراقب وتسجل تطور أدائها على تلك المهارات؟ صف كيفية تسجيل التطور في الأداء والفترة الزمنية لذلك؟

6 في حال استخدم المعلمون مناهج تفوق فهم مرحلة الطلبة بمرحلة أو مرحلتين، ماذا تستطيع أن تفعل لمساعدتهم في مشكلات القراءة؟ اشرح أساليب التدريس المحددة والتي يمكن استخدامها.

ـــ الحالة 5 ـــ
جودي تقفز

بينما كانت جودي تجلس مع مجموعة من الطلبة لقراءة قصة "الثعلب الماكر"، كانت متململة، وكانت تقضم أظافرها وتعض أصابعها. وكانت تعرف أن دورها في القراءة سيأتي قريبا وكانت تكره ذلك الأمر حيث كان لديها مشكلة في القراءة. وكانت ذكية ودائما ما تجد سبلا لتجنب ذلك. لكنها لن تستطيع تأجيل القراءة الجهرية اليوم، حيث قالت السيدة كرونويل "إنه دورك يا جودي". قفزت جودي عند سماع اسمها ينادى عليه. وكانت شديدة الانشغال في مراقبة صديقتها ساشا التي كانت ترقص في المقعد الخلفي. فصرخت السيدة كرونويل على ساشا "ساشا لا تتصرفي بغباء واجلسي على المقعد".

ثم كررت السيدة على مسامع جودي الطلب بقولها "فلنقرأ". ونظرت جودي إلى كتاب كايل لترى الصفحة والسطر الذي توقف عندها. ثم قالت المعلمة كرونويل لجودي "ابدئي من كلمة تيمي" وبدأت جودي تقرأ "قفز عندما رأى الإوزة (moose) ولكنها توقفت عن القراءة وقالت بصوت مرتفع "هذه ليست إوزة بل فأرة (mouse) ثم أكملت، "جلست الفأرة وحملت أطرافها..." وقاطعتها المعلمة كرونويل وصححت قراءتها "جلست الفأرة ونظفت قدمها بعناية، استمري" وتابعت جودي القراءة "بنت متأخرة (differed) عن كافة أنواع الفئران" ثم مرة ثانية سمحت لها المعلمة كرونويل بإنهاء قراءة الجملة ثم قاطعتها وقالت "بدت مختلفة (different) عن معظم أنواع الفئران". واستمر هذا الأمر إلى أن طلبت المعلمة كرونويل من طالب آخر أن يقرأ.

تعتبر "كيشا كرونويل" معلمة للصف الثالث الابتدائي، وتعمل مع معلمة التربية الخاصة "يولاندا لينكولن". واستمر التعاون بين المعلمتين أثناء تدريس مادة اللغة طوال الثلاثة سنوات الماضية. وقد قررتا أنه من الأفضل تقسيم مجموعة القراءة إلى أربعة مجموعات لتدريس المستويات المتباينة لطلبة المرحلة الثالثة. وكانت تعلق المعلمة كرونويل بالقول "إن هذا الصف الثالث ليس لديه مثيل" للإشارة إلى المستويات المختلفة بين الطلبة في مهارات القراءة. تجلس جودي مع المجموعة الأدنى في مهارات القراءة وغالبا ما تحتاج الى الاهتمام الأكبر. وهي ضمن برنامج لعملية اختبارات رسمية من أجل تحديد أهليتها للحصول على خدمات

التربية الخاصة. تشعر معلمة صعوبات التعلم "لينكولن" بالطمأنينة بأن جودي تقابل معايير الأهلية تحت مسمى "صعوبات التعلم"، بالرغم من أن معلمة الصف "كرونويل" تشك بأن علامات جودي قد تكون على الحد وليس بالضرورة أن تتأهل لتكون طالبة صعوبات التعلم. وبالرغم من أن الثلاثة طلبة الآخرين في الصف هم طلبة صعوبات تعلم فهم في مجموعات القراءة ذات مستوى أعلى وأنهم أفضل في مهارات القراءة من جودي بكثير. وبالرغم من ذلك، فإن المعلمة كرونويل تشعر أن جودي قد لا تتأهل لصعوبات التعلم لأن أداءها جيد جدا في المواد الأكاديمية الأخرى.

وعندما دخلت السيدة كرونويل الصف بعد إنهاء مهمة بإحدى المدرسة، كانت أول كلمات تخرج من فمها "ماذا سنفعل في حال لم تتأهل جودي للحصول على خدمات طلبة صعوبات التعلم؟ هل سنرسلها إلى اختصاصي قراءة أو أنها تعتبر واحدة منا لأنك معلمة تربية خاصة؟" رفعت السيدة لينكلون رأسها بعد ان كانت تقرأ وقالت "حتى وإن لم تتأهل لخدمات التربية الخاصة، فلن ينقلوها على الأغلب من صفنا فهذه الفتاة تستطيع قراءة الكلمات من قائمة الكلمات بشكل جيد ولكنها لا تستطيع قراءة أي من قصصنا بطلاقة" ثم سألت السيدة كرونويل "هل تعتقدي بأن علي نقلها لمجموعة قراءة أقل مستوى؟". هزّت السيدة لنكولن كتفيها فقد كانت هي أيضاً غير متأكدة ماذا ستفعل بشأن جودي.

كانت السيدة لنكولن تحاول التعليم بشكل فردي (واحد لواحد) مع جودي في القراءة ولكن لم ينفع شيء لتحسين ذلك. فجودي من نوعية الأطفال الذين لديهم مشكلات إدراكية. والحقيقة أنها تستطيع قراءة معظم الكلمات كل على حدا ولكن لديها ضعف في الطلاقة في القراءة والاستيعاب القرائي. بالإضافة إلى هذه المشكلات، تكره جودي القراءة. وعادة ما تعلق أمام معلميها عن مدى كرهها للقراءة وأنها مهارة لا تحتاجها. لسبب ما فإن جودي لديها مهارات جيدة في الوعي الصوتي، ولكن أداءها ضعيف في مهارات قراءة الكلمة وفهم معاني الكلمات. وقد حاولت المعلمتان معها استخدام أسلوب قراءة الكلمات بالمشاهدة Sight words وأسلوب آخر، إلا أن مشكلة جودي لا تزال قائمة فيما يتعلق بالقراءة بطلاقة.

وبالإضافة إلى مشكلات القراءة، اعتبر معلموها أنه قد يكون لدى جودي صعوبات في الانتباه. ودائما ما تجد جودي صعوبة في إستمرار تفكيرها على المهمة المطلوبة. وأحيانا تكون خارجة عن المهمة المطلوبة، فهي تتحدث مع الطلبة أو تراقبهم، ولا سيما أثناء المهمات الفردية التي تتطلب الجلوس على المقعد. وطالما تجادلت كل من السيدة كرونويل والسيدة

لينكولن إذا ما كانت تلك هي مشكلات تتعلق في الانتباه أو سلوكات لتجنب حل الواجبات الصفية.

أسئلة المناقشة

1 من خلال الاطّلاع على الحالة، ما المهارات المستهدفة والتي تحتاجها جودي؟ أو ما المهارات المستهدفة من أجل إجراء تقييم إضافي لتلك المهارات؟

2 اختر مجالاً مهارات داخل صف الدمج وقرّر ما التعديلات أو الدعم الذي يمكن استخدامه لمساعدة جودي؟

3 اختر مجالاً مهارات خارج صف الدمج، وقرّر ما الاستراتيجيات أو الأساليب التي يمكن تعليمها للطالبة جودي من أجل تطوير ذلك المجال من المهارات؟

4 في حال علّمت الطالبة جودي إستراتيجية أو أسلوب خارج صف الدمج، فماذا تستطيع أن تفعل للتأكد من تعميم ذلك الأسلوب على باقي المواد الأكاديمية الأخرى؟

5 كيف ستراقب وتسجل تطور أدائها في تلك المهارات؟ صف كيفية تسجيل التطور في الأداء والفترة الزمنية لذلك؟

الفصل العاشر

10

حالات حول تدريس المهارات اللغوية المكتوبة في صفوف الدمج

Cases About Teaching Written Language Skills in Inclusive Classrooms



حالات حول تدريس المهارات اللغوية المكتوبة في صفوف الدمج
Cases About Teaching Written Language Skills in Inclusive Classrooms

— الحالة 1 —
من يجب أن يتولى القيادة في تعليم الإستراتيجية ؟

تعد ياسمين جونز معلمة في سنتها الرابعة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقات في مدرسة إعدادية. وتعمل كمعلمة تربية خاصة تقدم الدعم للطلبة الذين يتلقون التعليم في المهارات اللغوية باستخدام أحد نماذج الدمج. وستعمل ياسمين هذه السنة مع أربعة معلمين لصفوف عامة في صفوف المرحلة السادسة. وياسمين سعيدة بمهمتها هذه لأنها عملت مع هؤلاء المعلمين من قبل. وهي أيضاً مبتهجة لإمكانية تجريب بعض الاستراتيجيات التي تعلمتها طوال الصيف.

قبل بدء وقت الدوام، تحدد ياسمين الوقت والتخطيط للاجتماع مع معلمي اللغة في المرحلة السادسة، وهي ترغب بتضمين استراتيجيات التعلم مع الأساليب التعليمية العامة ومجموعة من الاستراتيجيات التنظيمية من أجل دعم تعلم الطلبة. تستعد المعلمة ياسمين لدعم هذه المقترحات من خلال الأدلة البحثية التي تعلمتها خلال فترة الصيف وتتوقع من زملائها الموافقة على أفكارها.

إن اجتماع ياسمين للتخطيط مع فريق معلمي اللغة للمرحلة السادسة يسير كما توقعته. وتوافق ميليسيا وودز أحدث معلمة في الفريق على فعل أي شيء توصي به ياسمين. ويوافق المعلم ذو الخبرة الطويلة جون إليوت على إعطاء المعلمة ياسمين 20 دقيقة كل يوم لتدريس ودعم استخدام استراتيجيات التعلم في صفه. كما ترحب المعلمة بام جوردن، التي تحمل شهادة في اللغة الإنجليزية والتربية الخاصة، بأفكار ياسمين حول تعليم استراتيجيات تعلم وتشعر بالحماسة حيال إمكانية تطوير مهاراتها. أخيراً، يوافق ألترفيليس، معلم للسنة الثالثة، على أفكار المعلمة ياسمين في قيادة كل من التخطيط والتعليم.

تبدأ السنة الدراسية ويقرر الفريق التركيز على الاستراتيجيات التنظيمية في البداية.

ويعتقد الفريق أن التنظيم يمثل أولوية لجميع طلبة الصف السادس سواء أكان لديهم إعاقات أم لا. يوافق المعلمون على وجود ملف لكل طالب توضع فيها أوراقه وتقييمه فيما يتعلق بالمهارات اللغوية. وسيتم تنظيم هذا الملف إلى أجزاء وستتم مراجعته من قبل المعلمة ياسمين أومعلم الصف العام مرة كل اسبوعين. وسيحصل الطلبة على نقاط خلال هذه المراجعات، بحيث تكون فترة وضع العلامات (مرة كل اسبوعين) كأنها علامة إختبار واحد. وبعد تأسيس هذا النظام، ستقرر ياسمين والفريق كيف سيدعمون المهارات الكتابية لكل طالب.

تعد مهارات الكتابة، مع مهارات اتقان القراءة، مهارات رئيسة في صفوف المرحلة السادسة. ويدرك المعلمون أن كل سنة تحمل لهم طلبة جدد في المرحلة السادسة ولديهم خليط من القدرات في مهارات اللغة الإنجليزية. حتى ان بعض الطلبة الموهوبين يبدو لديهم ضعف في التأسيس في مهارات الكتابة. لأن ياسمين التحقت بدورة في مجال التطوير الوظيفي في مركز كانساس للتعليم الاستراتيجي طوال فترة الصيف، يريد المعلمون تحديد حاجات طلبتهم بحيث يستطيعون بدورهم اختيار إستراتيجية الكتابة المناسبة لتدريسها. تعتقد ياسمين بأن معظمهم على الأغلب سيحتاجون الى البدء بإستراتيجية "الإحترافية في كتابة الجملة، "Proficiency in Sentence Writing". ولكنها تخطط إلى التريث لذلك القرار حتى اكتمال تقييم مهارات الكتابة للطلبة.

يمضي الشهر الأول من المدرسة بسلاسة بالنسبة الى مجموعة المعلمين الذين تقودهم ياسمين، ويتم تأسيس نظام الملف لكل طالب، حيث يتم تقييم الطلبة في مهارات الكتابة ووضع علاماتهم في الملف الخاص بكل طالب. يلتقي المعلمون على شكل مجموعة واحدة لمناقشة نقاط القوة ونقاط الضعف لدى طلبتهم في مهارات الكتابة. ويكتشفوا دون أن يفاجأهم أحد أنهم سيحتاجون إلى تعليم مهارات الكتابة بطريقة مختلفة بين الطلبة. فلدى بعض الطلبة ضعف حقيقي في مهارات الكتابة في حين أن العديد منهم يتردد في الكتابة. يقرر المعلمون استخدام إستراتيجية "الإحترافية في كتابة الجملة" بإشراف المعلمة ياسمين واعتبار المعلمين الآخرين داعمين للمعلمة ياسمين في تعليم تلك الإستراتيجية. وقبل البدء في تعليم تلك الإستراتيجية، تراجع ياسمين عناصر الإستراتيجية مع الفريق وتعمل نسخاً من نماذج كتابة الجملة لجميع المعلمين في المجموعة. ويقوم المعلمون على شكل مجموعات صغيرة بالتدريب على تعليم تلك الإستراتيجية. بعد ذلك التدريب يكون الجميع مستعد في تعليم تلك الإستراتيجية للطلبة. وجميع المعلمون مع هذه الخطة باستثناء المعلم "جون". فهو

يرغب أن تتولى ياسمين مسؤولية تعليم الإستراتيجية لأن ذلك ليس من اختصاصه، فهي معلمة التربية الخاصة. تأمل ياسمين أنها حالما تبدأ بتطبيق الإستراتيجية ويرى جون مدى تحسن أداء الطلبة، أن يصبح متعاون أكثر مع المجموعة.

وبعد ذلك بشهر، تفكر ياسمين بكيفية سير الأمور فيما يتعلق بالكتابة، فهي سعيدة بأن ترى أن معظم الطلبة بدؤوا باستيعاب المبادئ الأساسية والمعادلات في كتابة الجملة. لقد أصبح الطلبة يطبقون هذه الإستراتيجيات عندما يتم توجيههم وبعضهم يقوم بتطبيقها دون تلقين أو توجيه من المعلم. تستمر ياسمين في تولي قيادة تعليم الإستراتيجية بالرغم من أن ميليسا وبام والفرقد بدؤوا بدور أكثر فاعلية. لا يزال جون غير متعاون في تعليم تلك الإستراتيجية إلا أنه يبدو سعيدا بالتقدم الذي يحرزه الطلبة في كتابتهم. وتتساءل ياسمين ماذا عساها أن تفعل لجعل جون أكثر فاعلية في تعليم الإستراتيجية.

أسئلة المناقشة

1. يقرر المعلمون استخدام نظام الملف لكل طالب بحيث تتم مراجعات وتسجيل الأداء في ذلك الملف سواء للطلبة ذوي الإعاقات وغير المعوقين مرة كل أسبوعين، ويحصل الطلبة على نقاط خلال هذه المراجعات، بحيث تكون فترة وضع العلامات (مرة كل أسبوعين) كأنها علامة اختبار واحد. هل تعتقد أن هذه النظام مناسب؟ لماذا أو لماذا لا؟

2. تقنع ياسمين فريقها باستخدام إستراتيجية "الاحترافية في كتابة الجملة. فأية مجموعة من الطلبة ستختار لتعليم هذه الإستراتيجية، ولماذا؟

3. في حال كنت ستعمل في صف دمج، كيف ستستعد في تعليم تلك الإستراتيجية؟

4. يبدو من دراسة الحالة أن ياسمين ستدرس إستراتيجية كتابة الجملة لمجموعة المعلمين وستحصل على الدعم من الجميع باستثناء المعلم جون. ماذا كنت لتفعل لتشرك جون في دعم تعليم الإستراتيجية هذه؟

5. ماذا يستطيع معلمو التربية الخاصة أن يفعلوا لتغيير عقلية مدرسي التربية العامة فيما يتعلق بتعليم استراتجيات تعليمية مختلفة للطلبة والمشاركة في مسؤولية تقديم التعليم للطلبة ذوي الإعاقات في الصف العادي؟

ـــ الحالة 2 ـــ

الكتابة اليدوية بطريقة الأحرف المتصلة: الكابوس
Cursive Handwriting: The Nightmare

ظلت إيثل بيري تعمل معلمة للصف الثالث في مدرسة وينتر غريتي الإبتدائية لمدة 22 سنة. وخلال هذه السنوات، شهدت العديد من التحديات في التعليم. وكان من بين التحديات الأجدر ذكراً كيفية تلبية المدرسة لحاجات الطلبة الذين لديهم صعوبات. مضت تلك الأيام، عندما يتم إبقاء هؤلاء الأطفال في صفوف خاصة ونقسيم الطلبة إلى مجموعات بناءً على تحصيلهم الدراسي. تفتقد إيثل الأيام الخوالي ولكنها تدرك أنها تحتاج لأن تقبل الإجراءات الجديدة أو تترك التدريس قبل ان تصل خبرتها إلى 30 سنة.

تعد سنشاين خريجة حديثة في تخصص التربية الخاصة. وقد أجري لها مقابلة في مدرسة وينتر الأساسية بعيْد تخرجها وحصلت على وظيفة معلمة دمج للصفين الثالث والرابع الإبتدائي. وهي مسرورة ببدء سنتها الدراسية الأولى من التدريس وتأمل أن تلقى الترحيب من المعلمين الذين ستعمل معهم في المدرسة. تلقت سنشاين التعليم في مجال الدمج خلال برنامجها في الكلية إلا أنها لم تتلق تعليما بنموذج التدريس الموجود في المدرسة. وهي قلقة بعض الشيء حياله ولكنها تعتقد بأنه سيكون أسهل من التدريس في صف خاص ملحق بالمدرسة العادية أو في غرفة المصادر، وهي سعيدة بأنه سيكون بجانبها معلمين آخرين يقدموا لها الدعم خلال سنتها الأولى من التدريس أفضل من أن تكون مسؤولة لوحدها عن تعليم الطلبة.

قبل بدء الدوام المدرسي، تستعد سنشاين لتقاء المعلمين الذين ستعمل معهم. وتكتشف أنها ستعمل مع مدرس ذي خبرة كبيرة وهو "إيثل" ومع معلم جديد هو "براين مارشل". تبدو المعلمة إيثل صارمة بعض الشيء وليست سعيدة جدا بأن صف الدمج لهذه السنة سيكون الصف الثالث. ولكن براين، من ناحية أخرى، يبدو شخصا مرحا للغاية في أن تعمل معه، فهو متحمس حيال التدريس كما هو حال "سنشاين" ومسرور بأنه سيحظى بأحدهم في صفه ليساعده.

تجد سنشاين بعض الوقت قبل بدء الدوام المدرسي للطلبة لكي ترى مـن هم الطلبة

الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة والذين سيتم دعمهم في صفوف الدمج خاصتها. وتقوم بعمل نسخ عن (الخطط التربوية الفردية IEPs) لطلبتها وتقرأ ملفاتهم المدرسية. وتتحدث إلى معلمي الطلبة الذين كانوا في مدرسة وينتر السنة الماضية وتفكر في عمل مجموعات لغايات التدريس. وتحاول أيضاً الحصول على بعض الوقت للتخطيط مع المعلمتان إيثل وبراين. إضافة إلى ذلك، فهي تقرأ وتتعرف على مناهج الصف الثالث والرابع. وتدرك خلال هذه العملية أن أسبوع واحد يعد وقت قصير جدا لتكون مستعدة لتدريس الطلبة وتأمل أن تكون مستعدة.

يبدأ الدوام المدرسي للطلبة، وتدرك ستشاين سريعا ماذا سيكون دورها في صف إيثل. تبدو إيثل بأنها تنظر لها على أنها مساعدة في التدريس وليست معلمة. ولأن ستشاين لا تزال مستجدة ولا تزال تتعلم منهاج الصف الثالث فهي لا تستطيع قول أي شيء. وهي تقوم بما تطلبه منها إيثل وتبقى صامتة. تلتقي إيثل مع ستشاين بعد انتهاء الدوام المدرسي في أيام الخميس بحيث تستطيع إيثل إخبار ستشاين بما ستقوم بتدريسه في الأسبوع القادم. وبعد مضي أسابيع قليلة، تبدأ ستشاين بالتساؤل إذا ما استخدمت إيثل خطط دراسية سابقة لديها. يبدو أن كل شيء مبرمج وممل، والتعليم لا يلبي الحاجات المختلفة للطلبة جميعهم. ولا تؤمن إيثل في عمل مجموعات نشطة للتعلم. وهي لا تحب فكرة عمل المجموعات بتاتا. فهي تدرس كل طلبة الصف في كل شيء، وفي حال لم يفهم الطالب المفهوم المراد شرحه، تستمر إيثل بالشرح وتنتقل إلى مفهوم آخر. وستشاين ليست سعيدة بهذا الوضع ولكن لا حيلة لها.

يشبه الجو في غرفة المعلم براين الفرق بين النهار والليل "غرفة إيثل". المعلم براين يحب التدريس في مجموعات صغيرة. وهو يجري تقييما قبليا لطلبته قبل شرح موضوع جديد، ومن ثم يعمل مجموعات بناءً على ذلك التقييم. وفي حال لم يفهم الطلبة ما يحاول تعليمهم إياه، يجرب أسلوب تدريس آخر. إن صفه يعد صفا باعثا للمرح والتسلية وطلبته يستجيبون له كذلك. وهو يثمن جهود المعلمة ستشاين ويخططان لتعليم الطلبة جميعها فكلاهما يتبادلان الأدوار في تعليم كل طلبة الصف ثم يتناوبان في تعليم مجموعات صغيرة من الطلبة. يشعر المعلم براين أنه من الضروري أن يعرف كيفية أداء كل طالب من طلبته في الصف.

تقريبا في منتصف الفصل، تخبر المعلمة إيثل المعلمة ستشاين بأنها ستقدم الكتابة

اليدوية بطريقة الأحرف المتصلة إلى صفها. تحب إيثل تدريس الكتابة اليدوية بطريقة الأحرف المتصلة وتفخر جدا عندما يترفع طلبتها إلى الصف الرابع وهم يجيدون هذه المهارة. سنشاين قلقة حول البدء بتلك المهارة الآن. وهي لا تفهم كيف أن الطلبة الذين يواجهون صعوبات حالية في الكتابة اليدوية بطريقة الأحرف العادية Manuscript Handwriting سيكونون قادرين على الكتابة اليدوية بطريقة الأحرف المتصلة Cursive Handwriting. أخبرت المعلمة سنشاين قلقها للمعلمة ايثل، لكن المعلمة ايثل رفضت ذلك. ان المعلمة سنشاين غير مسرورة لذلك.

تبدأ إيثل بتعليم الكتابة اليدوية بطريقة الأحرف المتصلة بتقديم خمسة أحرف من الأبجدية في كل حصة تقريبا، كل حرف بشكله الكبير والصغير. وهي تقدم نموذجا في كتابة كل حرف امام الطلبة ومن ثم توجه الطلبة الى كتابة ذلك الحرف خمس مرات حتى يتم اتقان كتابته أو حتى ينتهي الوقت. وبعد مضي ستة أيام، تم تقديم جميع حروف الأبجدية بطريقة الأحرف المتصلة. ثم بعد ذلك، تستخدم إيثل كلمات من المنهاج وتخبر الطلبة أنه سيطلب منهم كتابة أو إملاء الأحرف في اختبارات أسبوعية بطريقة الأحرف المتصلة. ويلقى هذا الحديث الكثير من التذمر. ولا يظهر الطلبة الذين يتلقون خدمات الدمج النجاح بأسلوب التعليم هذا. فهناك العديد من النقاط فهم لا يستطيعون قراءة الأحرف حتى بالطريقة العادية ولا يستطيعون تهجئة الكلمات المكتوبة بالطريقة العادية ولديهم صعوبات في كتابة الحروف الأبجدية بالطريقة المتصلة وربط تلك الحروف بالطريقة المتصلة فهم محبطون تماما. وتشعر سنشاين بأن الطلبة سيفشلون. وتحاول التحدث مع إيثل مجددا حول هذه المسألة ولكن ايثل تخبرها بأن هذه هي طريقتها فهي دائما تعلم الكتابة اليدوية بطريقة الأحرف المتصلة ولن تغيرها الآن. وتجهل سنشاين ماذا يمكنها أن تفعل أو مع من تتحدث حول هذا الوضع، ولكنها تعرف أن عليها أن لا تقف مكتوفة اليدين.

أسئلة المناقشة ؟

1. تبدأ سنشاين سنتها الأولى كمعلمة تربية خاصة. وستعمل مع المعلمة إيثل، وهي معلمة ذات خبرة طويلة، لكن ايثل ليست سعيدة بأن صفها سيكون صف دمج لمرحلة الثالث ابتدائي. لو وضعت في هذا الموقف، ماذا ستفعل؟

2. إذا كنت معلم الدمج الذي يعمل مع المعلمة "إيثل"، فماذا ستعمل إذا تعاملت معك

على أنك مساعد تدريس ولست معلماً؟ وكيف ستتعامل مع مسألة أنها تدرس كل شيء للصف كمجموعة واحدة ولا تتوقف إذا لم يفهم أحد الطلبة مفهوماً ما؟

3. عندما تقرر إيثل تعليم الكتابة اليدوية بطريقة الأحرف المتصلة وتتجاهل قلق سنشاين، ماذا تعتقد أنه كان على المعلمة سنشاين أن تفعل؟

4. هل تعتقد أنه من المناسب تدريس الكتابة اليدوية بطريقة الأحرف المتصلة لطلبة الذين لا يزالون يتعلمون تشكيل وقراءة الحروف بالطريقة العادية؟ لماذا أو لماذا لا؟

5. إذا كنت لتعلم الكتابة اليدوية بطريقة الأحرف المتصلة لطلبة الصف الثالث، ما سرعة التعليم والخطوات التي ستستخدمها لتعليم تلك المهارة؟ وكيف ستدعم الطلبة في الكتابة والقراءة بطريقة الأحرف المتصلة؟

6. ماذا تعتقد بأن على المعلمة سنشاين أن تفعل لمعالجة المسألة مع إيثل؟

7. قم بعمل مقارنة فيما يتعلق بالوضع التعليمي وبيئة التعليم بين صف إيثل وصف براين؟

ـــ الحالة 3 ـــ
التهجئة طريقة فيرنالد

دايل سكايلز هي معلمة تربية خاصة كانت تدرّس في غرفة المصادر وفي الصف الخاص الملحق بالمدرسة العادية منذ سنوات عديدة. تخطط دايل هذه السنة لمحاولة تدريس الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة في صفوف الدمج في الصف الثاني والخامس الإبتدائي. دايل سعيدة بالتغير في نموذج ومكان التعليم وتتطلع الى هذه الخبرة الجديدة، لأنها عملت في مدرستها لخمس سنوات، تشعر دايل بأن لديها فكرة جيدة حول المعلمين الذين لديهم علاقة عمل جيدة معها في العمل التعاوني المشترك. تكن مديرة المدرسة للمعلمة دايل عظيم الاحترام وقد منحتها المسؤولية هذه السنة لاتخاذ القرار في تحديد معلمَيْن للصف الثاني والخامس ليتعاونوا معها في صفوف الدمج.

قبل الاجتماع بمعلمي الصف الثاني والخامس، اجتمعت دايل بمنسق التربية الخاصة في مدرستها، فقد حددت دايل والمنسق كم عدد الطلبة الذين بحاجة إلى خدمات الدمج هذه السنة في صفوف الثاني والخامس الإبتدائي. فقد استعرضوا برامج التعليم الفردية لكل طالب وملفاتهم المدرسية، بعد إتمام هذه العملية، تعقد دايل اجتماعا مع المعلمَيْن الذين سوف يعلمان في الصف الثاني والخامس الإبتدائي بحيث تشارك آراءهما. أقرت دايل بأنها سوف تعمل مع المعلمة "سالي ولسن" لتكون معلمة الصف الثاني، ومع المعلم "بوني سوليفان" ليكون معلم الصف الخامس الإبتدائي. فقد عمل سالي وبوني مع دايل في الماضي ويتمتعان بعلاقة جيدة معها.

ما ان يتم أخذ هذا القرار سوف تعقد دايل مواعيد أخرى للقاءات منفردة مع سالي وبوني، فهي تريد مقابلة كلتاهما بحيث يتم بدء العام الدراسي بعد الإتفاق على معظم الأمور الأساسية. سوف تدعم دايل كل معلم في مجال تعليم المهارات اللغوية، فهي لن تقوم فقط بتعليم مهارات القراءة فحسب بل سوف تعلم مهارات الكتابة أيضاً. وتريد مديرية المدرسة ان ترى تطوّرا كبيرا في درجات الاختبار في مهارات الكتابة لهذه السنة.

قررن دايل وسالي وبوني بشكل جماعي بأنهن يردن التأكيد على تعليم مهارات معاني المفردات اللغوية والإملاء والكتابة التعبيرية. فهن يأملن القيام بهذا من خلال اختيار

مفردات لغوية مهمة من الأدب المقروء من قبل الطلبة وتتناسب مع المستوى الصفي ومن ثم غرس مهارات الإملاء والكتابة عبر المواد الأكاديمية المختلفة. يدرك المعلمون بأنهم سوف يحتاجون إلى الحصول على إذن من مدير المدرسة لتغيير كتاب تعليم إملاء لكلمات منفردة ومعزولة عن سياقات الجمل الذي تستخدمه المدرسة حاليا. فهم يؤمنون بأنه إذا كان باستطاعتهم تدعيم حجتهم حول هذا المنحى من التعليم من خلال أدبيات البحث حول مهارات القراءة والكتابة والإملاء، فإن مدير المدرسة سيوافق على توصياتهم. فهم تعبوا من تعليم مسابق في مهارات إملاء لكلمات منفردة ومعزولة عن النصوص ولا يرون فائدة من هذا التعليم. فقد اجتمع المعلمون مع المدير وعرضوا خطتهم التعليمية مع بيان أسباب ذلك، وتم الحصول على إذن للمضي قدما في ذلك.

اجتمع دايل وسالي مرة ودايل وبوني مرة أخرى لاتخاذ قرار من أين نبدأ. يراجع كل فريق الجزء الأدبي الذي تم اختياره ومن ثم تقييم مدى تناسب تلك الإستراتيجيات المأخوذة من الأدب السابق مع المنهاج الدراسي ككل. فهم يخططون في كيفية دعم وتطوير مهارات معاني المفردات اللغوية، مهارات الإملاء، ومهارات الكتابة التعبيرية في كل مادة من المواد الدراسية. توصي دايل باستخدام منحى فيرنالد متعدد الحواس Fernald's Multisensory approach في تعليم مهارات الإملاء مع تعديلات بسيطة لتلك الإستراتيجية. دايل تشرح أن هذا المنحى يتضمن ان يكتب المعلم الكلمة ويقولها بينما يستمع ويشاهد الطلبة ما يقوم به المعلم. بالاعتماد على الكلمة، قد يقدم المعلمون تعريفا لتلك الكلمة أو يستنبط تعاريف من الطلبة حول تلك الكلمة. بعد ذلك مباشرة،يتتبع الطلبة الكلمة مع قول تلك الكلمة في الوقت نفسه (هذه الخطوة اختيارية للأطفال الأكبر سنا). بعد ذلك ينسخ أو يكتب الطلبة الكلمة مع قول تلك الكلمة في الوقت نفسه. أخيرا، يتم كتابة الكلمة من الذاكرة. إذا كتب الطالب الكلمة بشكل خاطئ، فإن خطوة ان يكتب الكلمة أو ينسخها مع قول تلك الكلمة في الوقت نفسه. وإذا تمت كتابة الكلمة من الذاكرة بشكل صحيح، فإن الطالب يضع تلك الكلمة في صندوق الكلمات الخاص بكل طالب من أجل استخدامها لاحقا في الكتابة والتعبير.

توصي دايل بأن يعمل المعلمون اختبارا قبليا للطلبة على الكلمات التي تم اختيارها قبل استخدام طريقة فيرنالد. فهي تؤكد بأن هذا سوف يختصر الوقت في تعليم الطلبة للقراءة والإملاء بدلا من تعليمهم كلمات هم يعرفوها مسبقا. وهذا التقييم سوف تسمح أيضاً للتدريس الفارقي بين الطلبة. تتفق المجموعة لتجربة هذا المنحى في التدريس، فهم متفقون

أيضاً على تعليم معاني الكلمات وعلاقتها مع بعضها وعلى ايجاد فرص متعددة للتدريب على إملاء تلك الكلمات عبر المواد الأكاديمية المختلفة.

بدأ العام الدراسي الجديد وبدأ معه العمل التعاوني بين المعلمين دايل وسالي وبوني. وفي البداية تقدم دايل نموذجاً أو مثالاً في استخدام طريقة فيرنالد المعدّلة لتعليم الطلبة تهجئة وإملاء الكلمات الجديدة، ومن ثم في وقت لاحق يستخدم كل المعلمون هذه الإستراتيجية. فهم يجدون أن هذه الطريقة (طريقة فيرنالد) تدعم القراءة والإملاء وتطوير معاني المفردات والكتابة التعبيرية كما تتيح الفرصة للتعليم الفردي. وهم سعداء بأن طلبتهم يحرزون تقدما جيداً.

أسئلة المناقشة

1. صف الخطوات التي تقوم بها المعلمة دايل لتطوير خبرة دمج إيجابية للمعلمين في الصف الثاني والخامس الإبتدائي؟

2. ماذا ستفعل إذا طلبت من المعلمين العمل في صف دمج ولم يرغب أحد بالعمل في صف للدمج؟

3. إذا طلب منك استخدام كتاب خاص للإملاء لكلمات منفردة، كيف ستعمل على دمج هذه الكلمات التي تم تعلمها في تدريس مهارات القراءة والكتابة وتدريس المواضيع الأكاديمية المختلفة؟

4. هناك نماذج متعددة في استخدام طريقة فيرنالد لتعليم مهارات الإملاء، إذا أردت استخدام هذه الطريقة، هل سوف تستخدمها كما تم وصفها تماما في الأدب السابق. أم سوف تعدّل في استخدام تلك الطريقة؟ لماذا؟

5. ما الاقتراحات، إن وجدت، والتي تقدمها لدايل وسالي وروني فيما يتعلق بتعليم مهارات الإملاء للطلبة ذوي الإعاقات وغير المعوقين؟

ـــ الحالة 4 ـــ

التكنولوجيا المساندة: هل تكون الحل؟

تعمل جوستن آرمسترونغ معلمة اللغة الإنجليزية للصف العاشر، مع بيث بارن معلمة تربية خاصة في مدرسة فالي الثانوية. وتعد هذه السنة الثالثة في العمل التعاوني والمشترك بين كل من المعلم "جوستن" والمعلم "بيث" لتقديم خدمات الدمج للطلبة ذوي الإعاقات. وتجمعهما علاقة طيبة تأصلت عبر السنين. تعمل بيث وجوستن كفريق وتتناوبان معا على قيادة التعليم والتدريس والتخطيط المشترك. وتحضران أحيانا مؤتمرات علمية متخصصة لتطوير أساليب التدريس وبناء قاعدة من المعلومات حول أفضل الممارسات التربوية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة والطلبة الآخرين.

وتعلّم بيث وجوستن أربعة حصص لغة إنجليزية يوميا. وتحاولان الاجتماع يوميا لتخطيط التعليم إلا أنهما أحيانا تلتقيان أقل من ذلك بسبب اجتماعات الخطط التربوية الفردية IEP وكثرة المتطلبات المطلوبة منهما مع ضيق الوقت. ولديهما في كل الصف حوالي 25 طالب وطالبة منهم حوالي 3 إلى 5 طلبة يحصلون على خدمات التربية الخاصة. ولدى الطلبة الذين لديهم أهلية للحصول على خدمات التربية الخاصة إعاقات بسيطة تتضمن صعوبات تعلم واضطرابات سلوكية واضطراب ضعف الإنتباه المرافق وغير المرافق للنشاط الزائد، متلازمة أسبيرجر، وإصابات شديدة في الدماغ. وكل طالب لديه نقاط قوة وحاجات مختلفة في الصف. وتعمل بيث وجوستن بجد للأخذ بعين الإعتبار نقاط القوة وحاجات جميع طلبتهما من خلال تناسب التعليم مع قدرات ومهارات الطالب وحاجاته (التعليم الفارقي).

وكأي معلم تفقد جوستن وبيث الطلبة ستقبلا طلابا جددا خلال العام الدراسي. وهذا قد يؤدي إلى تغير عدد الطلبة الذين يتلقون خدمات الدمج في الصف. وتكتشفان هذا العام أنهما ستستقبلان طالب يدعى "آرون" في مادة اللغة الإنجليزية في الصف الثاني ابتدائي. مرشد المدرسة براندي ويليغتون لديه القليل من المعلومات عن وضع آرون في صفيهما. انتقل آرون إلى مدرسة فالي الثانوية بعد ان جاء من إحدى المدارس التي تقع خارج الولاية. وقد سجلته أمه في مدرسة فالي الثانوية قبل يوم بدء الدوام المدرسي ولا تملك أمه نسخة من الخطة التربوية الفردية له. وقد أخبرت براندي أن لدى آرون اضطراب عصبي يصاحبه

شلل نصفي. ومهاراته في القراءة والكتابة تعد متدنية قليلا عن مستوى صفه. يستخدم آرون كرسي بعجلات يعمل بالبطاريات للتنقل ولديه القدرة على الاعتناء بمتطلباته الشخصية بمساعدة قليلة في المدرسة. وذكرت والدته أنه قادر على الكتابة بنجاح باستخدام تكنولوجيا حاسوب معينة لكنها لا تتذكر ما تلك التكنولوجيا التي كان يستخدمها.

تقرر كل من بيث وجوستن بعد اجتماعهما مع مرشد المدرسة "براندي" بشأن الطالب "آرون"، تقرران الاتصال بالشخص القائم على توفير التكنولوجيا المساندة لمديرية مدرستيهما، وهما تدركان أن هناك حاجة الى تطوير خطة تربوية فردية IEP للطالب آرون وخاصة بعد بدء الدوام المدرسي وتأملان أن تنبها الشخص القائم على توفير التكنولوجيا المساندة بوصول الطالب "آرون". وترغبان بالاستعداد لطلب الإذن لإعادة تقييم مهارات "آرون" في أول اجتماع رسمي لتخطيط التعليم للطالب آرون. وتتوق جوستن وبيث للتعلم عن التكنولوجيا المتاحة لتلبية حاجات طلبتهم مثل آرون وتأملان أن تستطيعا استخدام التكنولوجيا مع بقية الطلبة في صفيهما.

يبدأ آرون دوامه في اليوم الآتي كما هو متوقع. وتصطحبه براندي إلى صفوفه وتقدمه إلى معلميه الجدد. وفي نهاية اليوم، تصطحبه براندي إلى منطقة كراج باصات المدرسة. وترافق براندي الطالب آرون حتى يتعلم الذهاب إلى جميع حصصه وحتى يتم تأمين وسيلة نقل خاصة له. وعند الالتقاء بآرون، يترك آرون انطباعا لدى جوستن وبيث بأنه طفل أنيق ويتكلم بوضوح. وتلاحظان أن الشلل النصفي لديه يؤثر في الجزء الأيمن من جسمه (اليد والقدم) وأنه متكيف مع هذه الإعاقة بشكل جيد. وتقدمانه إلى بقية الطلبة في الحصة الثانية للغة الإنجليزية وتستمران في خطتهما التعليمية كالعادة. تقرر كل من بيث وجوستن استغلال اليوم الدراسي الأول للطالب آرون كيوم ملاحظة له ولكي تلاحظا أي نوع من المساعدة قد يحتاجها في صفه.

وصل طلبة جوستن وبيث إلى منتصف وحدة تتعلق برواية "ليقتل طائرا محاكيا". وقد قضى الطلبة النصف في قراءة الكتاب ويخططون لعمل مقاطع فيديو عن موضوع الرواية (فيلم وثائقي قصير). يتم وضع الطلبة في أربع مجموعات ويتوقع منهم أن يعملوا بشكل تعاوني. ويرفق آرون بإحدى المجموعات ويعطى نسخة من الرواية. ولم يكن آرون قد قرأ الرواية من قبل ولكنه رآها تعرض على صورة فيلم وثائقي. تراجع المعلمة بيث ماذا سيكون على كل مجموعة أن تعمل لتكوين أفلامهم الوثائقية بعد قراءة الرواية بحيث يستطيع آرون

فهم المهمة. ويتم تزويد الطلبة بأسئلة توجيهية للقراءة ويتم اعطاؤهم وقتاً كافياً لكي يقرؤوا ومن ثم يناقشوا فصل الكتاب الذي تتم قراءته بشكل يومي في الصف. تتطلب مهمة الفيلم الوثائقي من الطلبة ان يقرؤوا الكتاب وتحديد ممثل في المجتمع من أجل مقابلته، تطوير وتجهيز أسئلة للمقابلة، ومن ثم إجراء المقابلة، وأخيرا عرض نتائج المقابلة امام الطلبة في الصف. ولدى كل فرد في المجموعة دور ليقوم به. تدرك بيث وجوستن أن آرون سيحتاج الى بعض الوقت ليواكب أقرانه في حل هذا الواجب وأنه قد يحتاج دعم في عمل هذا الواجب. وهما ترغبان الآن رؤية مدى اعتماده على نفسه. كما أنهما تتأملان في التعرف إلى أية درجة تعيق إعاقته الجسمية أدائه الأكاديمي بحيث تكونا قادرتين على مناقشة هذا مع الشخص القائم على التكنولوجيا المساندة في مديرية المدرسة.

يلتحق آرون بمجموعته مع رغبة في العمل. ويبدو أنه يستمع بتركيز الى وصف بيث وهي تتحدث عن واجب الفيلم الوثائقي كما يطرح أسئلة للتأكيد على فهمه لذلك. تراجع مجموعته ما فعلوه في الأمس وما يتوقع منهم أن يفعلوه اليوم. ويقرأ أحد الطلبة في المجموعة الأسئلة التوجيهية للفصل بصوت مرتفع، ومن ثم يقرأ الجميع الجزء المشار اليه من الكتاب. لدى آرون مشكلة في مسك الكتاب وحده وقلب صفحاته وهذه المسألة تعيق سرعته في القراءة. وعند انتهاء الوقت، يناقش الطلبة شفويا أية إجابات وجدوها تتعلق بالأسئلة التوجيهية. استطاع آرون الإجابة بدقة عن إحدى الأسئلة التي تتعلق بالجزء الذي قرأه من الفصل أثناء الوقت المخصص. ويتوقع من الطلبة جميعهم تدوين ملاحظات فيما يتعلق بمناقشاتهم، يواجه آرون صعوبات بمسك القلم والكتابة أثناء وضع أوراقه على طاولة كرسيه ذي العجلات. ويستطيع كتابة الأحرف والكلمات بشكل جيد إلا أن سرعته في الكتابة تعتبر مسألة مهمة. إن كتابة آرون بهذا الشكل تعتبر بطيئة ومضيعة لكثير من الوقت.

بعد مغادرة الطالب آرون الصف، تناقش بيث وجوستن ملاحظاتهما عن آرون. وتقرران إن كانا باستطاعتهما استعارة حاسوب صغير محمول Notebook Computer من غرفة الوسائل في المدرسة من أجل آرون لكي يستخدمه في حصة اللغة الإنجليزية غدا. وهما ترغبان في النظر فيما إذا كان يستطيع الطباعة بيد واحدة وفي حال استطاع ذلك فإنهما ترغبان أن تنظرا في مدى سرعة طباعته. وفي حال كانت سرعته في الطباعة بطيئة جدا، فهما ترغبان بجلب برنامج حاسوبي يعمل بالصوت لمساعدته على الكتابة. وقد كانت بيث قد سمعت عن برنامج حاسوبي يعمل بالصوت لكنه يتطلب بيئة هادئة ويستغرق وقتا لتشغيله.

تعتقد كل من بيث وجوستن أن حاسوباً صغيراً شخصياً محمولاً للطالب آرون قد يكون هو الحل. فهو سيسمح له بالاعتماد على نفسه في جميع الحصص وأنه يستطيع اصطحابه معه إلى البيت لحل واجباته المنزلية. وسترى بيث وجوستن كيف سيكون استخدام آرون للحاسوب غداً. كما ستتحدث بيث مع آرون أيضاً حول نوعية التكنولوجيا التي كان يستخدمها في مدرسته السابقة. وبعد النظر في هذا، ستتصل بيث وجوستن مع الشخص المسؤول عن التكنولوجيا المساندة للحصول على المزيد من المعلومات بحيث يكون الجميع جاهزاً للاجتماع حول الخطة التربوية الفردية للطالب آرون في الأسبوع القادم.

أسئلة المناقشة

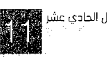
1. تقرر كل من بيث وجوستن ملاحظة الطالب آرون في يومه الأول من الدراسة في صفيهما لرؤية مستوى اعتماده على نفسه. هل توافق على هذه الملاحظة؟ لماذا أو لماذا لا؟

2. يستخدم آرون كرسي بعجلات تعمل بالبطاريات للتنقل. وتعرف هذه الكراسي بثقلها وتأخذ حيزاً كبيراً. كما أنها غير قابلة للارتفاع. كيف تستطيع بيث وجوستن إعداد صفيهما بحيث يستطيع آرون الوصول إلى المواد التعليمية ويحرك كرسيه في أرجاء الصف؟

3. بناءً على معرفتك الحالية بالتكنولوجيا المساندة والمعلومات المقدمة في دراسة الحالة هذه، ما التكنولوجيا التي يجب على بيث وجوستن اكتشافها للطالب آرون، ولماذا؟

4. نظراً لأن كرسي آرون مزود بطاولة، هل ستقوم بوضع الحاسوب الشخصي الصغير على هذه الطاولة أم توفر له مكاناً آخر منفصلاً لوضع الحاسوب عليه؟ لماذا؟

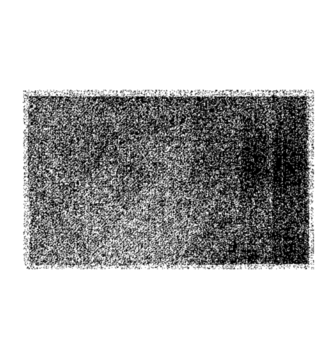
5. ما المعلومات الأخرى التي تعتقد بأن على جوستن وبيث الحصول عليها قبل الاجتماع الأوّل للخطة التربوية الفردية IEP بخصوص الطالب آرون؟



الفصل الحادي عشر

طرائق فعّالة في تعليم الرياضيات

Effective Techniques for Teaching Math



طرائق فعّالة في تعليم الرياضيات
Effective Techniques for Teaching Math

إن الرياضيات يستخدم بشكل يومي في حياتنا. إن القدرة على الحساب وحل المسائل الرياضية اللفظية، وتطبيق المفاهيم الرياضية كلها تؤثر في قرارات مختلفة نتخذها في حياتنا، من وجهة النظر الشخصية والمهنية أو الحرفية والاجتماعية. فإن إتقان مهارات مفهوم العدد، والقيام بالعمليات الحسابية الأربعة، وحل المسائل الرياضية اللفظية، كلها مهارات ضرورية.

مجلس البحث الوطني (National Research Council، 1989) أكد أن الرياضيات ثقافة غير مرئية لعصرنا وأكد أن الرياضيات موجود ومتضمن في كل مجالات حياتنا على الصعيد الشخصي، والمهني و"الترفيهي والثقافي. إن هذا يظهر بشكل خاص في عصر التكنولوجيا والسرعة حيث مفهوم العدد ومهارات حل المسائل الرياضية اللفظية تعتبر مهارات مهمة باضطراد، فالتكنولوجيا (مثل: الآلات الحاسبة، الحواسيب، البرمجيات) تطور كلا من الفرص المتاحة والمتطلبات من أجل تطبيق مهارات متقدمة في الكفاية الرياضية.

بالرغم من الحاجة إلى إتقان مهارات الرياضيات، إلا أنه عادة ما تكون تحديا واضحا للطلبة ذوي الإعاقات أو غير المعوقين في إتقان مفاهيمه. إن الطلبة الذين لديهم صعوبات في تعلم الرياضيات والتي تؤثر في قدرتهم على إتقان مهارات الرياضيات يأتون من خبرات وخلفيات مختلفة. بعض الخصائص المتشابهة تتضمن صعوبات في الانتباه والتذكر، والقلق من الرياضيات والمعلومات السابقة غير الدقيقة وغير المكتملة عند الطلبة. في عامي 2007 و2009، لم يظهر طلبة الصف الرابع في الولايات المتحدة أي تقدم ملحوظ في الرياضيات (NCES، 2009). في الحقيقة، فإن تقرير القياس الوطني لتقدم التربوي (National Assessment of Educational Progress, NAEP)، أظهر أن 80% من طلبة الصف الرابع و27% من طلبة الصف الثامن لديهم علامات متدنية في الرياضيات وتعتبر علاماتهم أقل من المستوى الأساسي المطلوب (أقل من الحد الأدنى المطلوب في المهارات). بالإضافة إلى ذلك، فقط 3 % من الطلبة في الولايات المتحدة اظهروا مستويات متقدمة في الرياضيات قبل الصف الثاني الثانوي (الصف الثاني عشر) (NCES، 2009).

تغيّر المعايير Changing Standards

إنه من المهم أن ننظر إلى الأسباب الممكنة حول انخفاض أداء الطالب في الرياضيات وبالأهمية نفسها إن نأخذ بعين الاعتبار القوانين والتعليمات الجديدة فيما يتعلق بالشدة والمساءلة حول نتائج الطلبة جميعهم بما فيهم الطلبة ذوي الإعاقات. أحد التفسيرات هي أن منهاج الرياضيات في الولايات المتحدة يركز على عدد كبير جداً من المواضيع بطريقة سطحية خلال السنة الدراسية. وهنالك أساليب أكثر نجاحاً ومستخدمة في دول آسيوية تتجه إلى التركيز في تعليم مواضيع قليلة. الدروس عادة تكون مخصصة في تحليل أمثلة قليلة، ويشجع المعلمون الطلبة على المشاركة في إيجاد حلول مختلفة للمسائل الرياضية.

إن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (The National Council of Teachers of Mathematics NCTM) هي أكبر منظمة لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة. إن خطتهم المنشورة فيما يتعلق بالمعايير الوطنية في تعليم الرياضيات مؤثرة بشكل واضح، فتقريباً ضمّنت كل ولاية المعايير الوطنية للمجلس الوطني (NCTM) ضمن معايير الولاية نفسها في تعليم الرياضيات. عند الأخذ بعين الاعتبار القضايا المتعلقة بنتائج الطالب والمراجعات الحديثة للقوانين الفدرالية، فإن المجلس الوطني بادر في إعادة الجهود في تعليم الرياضيات: متضمنا مراجعة معايير مقترحة للرياضيات، كنتيجة للاهتمامات والقلق الموجود حول تحصيل الطالب في الرياضيات، فإن المجلس الوطني لتعليم الرياضيات (NCTM) اقترح إعادة صياغة معايير المناهج التربوية بحيث تحتوي على طرائق وأساليب تؤدي إلى فهم أعمق لعدد من المعايير القليلة نسبياً. إن المجلس الوطني (NCTM) وضّح أهمية إعطاء الطلبة الفرص في استخدام ومناقشة حلول وطرائق عدة خلال حل المسائل الرياضية (NCTM, 2000). إن الاهتمام والقلق أصبح مرتفعاً فيما يتعلق بمدى مناسبة تلك المعايير الجديدة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقات. وبسبب عدم ذكر الطلبة ذوي الإعاقات عند وضع المعايير الجديدة، فإن طرائق وأساليب تدريس تلك المعايير في الرياضيات قد لا تلبي حاجات بعض الطلبة، وخاصة الطلبة ذوي الإعاقات والصعوبات. إن الباحثين في التربية الخاصة قد عبّروا عن قلق واهتمام فيما يتعلق بمدى مناسبة المعايير الجديدة مع الطلبة ذوي الإعاقات.

كاستجابة الى العدد الكبير لمعايير الرياضيات في كل مستوى صفي والمطلوبة في بعض الولايات، عرض المجلس الوطني (NCTM) نقاطا محورية لكل منهاج تسمى بـ "The

"curriculum focal points"، إن هذه النقاط المحورية تؤدي إلى تضييق التركيز حول ما هو أساسي وضروري في كل مستوى صفي. بالرغم من أن المجلس الوطني (NCTM) يدعي أن النقاط المحورية التي افترضت تعتبر دليلاً للمدارس في تعليم تلك المعايير. إلا أن هناك عدد من الانتقادات على النقاط المحورية للمنهاج. فالنقاط المحورية ركزت على إيجاد تحوّل في المنهاج وليس في أصول تدريس الرياضيات الموصى فيها. فعلى سبيل المثال: واحد من التغييرات في معايير تدريس الرياضيات لطالب في عمر 15 سنة هو أهمية أن يتذكر الطالب عدداً من الحقائق الحسابية المعينة، والتي تعتبر نقطة ضعف لدى كثير من الطلبة ذوي الإعاقات والصعوبات. إن التركيز حاليا عند المجموعة الاستشارية الوطنية في تدريس الرياضيات هو في تطوير أداء ومهارات الطلبة ذوي الإعاقات في مجال الرياضيات.

الطلبة ذوي الصعوبات والإعاقات

فيما يتعلق بالأداء التربوي مع الطلبة ذوي الإعاقات، فإن الباحثين وجدوا أن الطلبة الذين يواجهون صعوبات في الرياضيات خلال المراحل الابتدائية سيستمر ذلك معهم خلال صفوف المرحلة الثانوية على الاغلب. يقدر حاليا ما بين 4-7 % من مجتمع الطلبة في عمر المدرسة بأنهم يواجهون صعوبات خاصة في الرياضيات. وتقريبا ربع الطلبة المشخصين بصعوبات التعلم يكون ذلك لأنهم مشخصون بصعوبات في الرياضيات. ويظهر الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أداء أقل من أقرانهم بصفوف دراسية عدة أحيانا. فهم يواجهوا صعوبات واضحة في مهارات الرياضيات الأساسية وأيضاً صعوبات في مهارات حل المسائل الرياضية. وبشكل خاص فإن الطلبة ذوي الصعوبات عادة ما يفشلون في إدراك مفاهيم رياضية أساسية تقع تحتها العمليات الحسابية والخوارزميات المستخدمة في حل المسائل الرياضية والتي تتضمن التعامل مع الأعداد الصحيحة والأعداد الكسرية.

إن الصعوبات في الرياضيات جزء من مشكلات تربوية واسعة. فلدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم عادة صعوبات ومشكلات عصبية وإدراكية والتي تؤثر في التعلم. إن الطلبة ذوي صعوبات الرياضيات عادة ما تكون لديهم صعوبات في مجالات أخرى، مثل التذكر، المهارات الحسابية الضعيفة، عكس الأرقام، صعوبات في العمليات المعرفية والإجرائية وخاصة فيما يتعلق بفهم الرموز والإشارات. هناك عوامل كثيرة يمكن أن تؤثر في التعلم وإتقان المفاهيم والمهارات في الرياضيات عند الطلبة ذوي الصعوبات، وخاصة ذوي صعوبات

التعلم. هذه العوامل هي:

1 - المهارات الإدراكية

إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في العلاقات المكانية، المسافات، الترتيب والتسلسل (مثل ترتيب الأرقام). إن هذه الصعوبات يمكن أن تؤثر في استيعاب عدد من المهارات والمفاهيم الرياضية مثل: حساب حجم شيء ما، المسافة، وحل المسائل الرياضية.

2 - اللغة

إن مفردات ولغة المفاهيم الرياضية ليست متنوعة فقط، ولكنها أيضاً مجردة. إن الطلبة الذين لديهم صعوبات في اللغة يمكن أن يكون لديهم صعوبات في إدراك المفاهيم الرياضية مثل: كلمتي أولاً وثانياً، أكبر من، أقل من، وأيضاً مفردات مثل: رأس الزاوية، الزاوية الحادة، والزاوية المكملة. بالنسبة إلى الطلبة الذين لديهم صعوبات في القراءة والرياضيات فإنهم يواجهون صعوبات شديدة في حل المسائل الرياضية اللفظية. إن المهارات اللغوية سواء اللغة المكتوبة والشفوية يمكن أن تؤثر سلباً في فهم وحل وتفسير المسائل الرياضية اللفظية.

3 - الاستنتاج (أو التحليل)

إن الطلبة ذوي الصعوبات يمكن أن لا يطوّروا مهارات استنتاج مجردة وضرورية للتطور في المهارات الرياضية وذات مستويات عالية. إن مهارات الاستنتاج يمكن أيضاً أن تظهر صعوبات إذا كان مستوى تعليم الرياضيات ضمن المستوى المفاهيمي والمجرد.

4 - الذاكرة Memory

كثير من الطلبة ذوي الصعوبات السلوكية والتعلمية لديهم صعوبات في تذكر المعلومات المقدمة لهم. إن هذا يظهر في تذكر الرموز المجردة والمستخدمة في الرياضيات (مثل:- سالب، أكبر من، أقل من،...الخ)

من خلال تلك الخصائص الواردة، فإن الباحثين وضعوا اعتبارات في تخطيط الدرس وتصميم طرائق وأساليب تدريس شاملة للطلبة ذوي الصعوبات.

تلبية الحاجات التعليمية لكل الطلبة في الرياضيات

إن الصعوبات في تعلم الرياضيات تحدث في مجال أو أكثر من مجالات الرياضيات

وأيضاً في سلسلة متصلة من الحاجات، البسيطة إلى الحاجات الملحة والشديدة والتي تظهر أثناء تعليم الطالب. خذ بعين الاعتبار الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الطالب في أعمار مختلفة وفي مجالات رياضية مختلفة، فإن التدخل التربوي يمكن أن يكون مناسبا في مستويات مختلفة وفي مجالات مختلفة.

إن الطلبة الذين لديهم خبرات فشل متكررة في الرياضيات يمكن أن يطوروا مشاعر سلبية تجاه الرياضيات، ولديهم قلق مرتفع ويكوّنون عجزا متعلما في الرياضيات. إن الطلبة الذين لديهم خبرات فشل متكررة متوقع أن يفشلوا مما يؤدي إلى تحفظ في القيام بمحاولة جديدة وفي الاعتماد على الآخرين لمساعدتهم.

عند البدء في تعليم الطلبة ذوي الصعوبات: من المهم أن نطور اتجاها ايجابيا ونطور المبررات من تعلم الرياضيات. إن الاتجاهات، المعتقدات، والدافعية تلعب ادوار مهمة في تعلم الرياضيات. خذ بعين الاعتبار في أن الطلبة ليس لديهم أية خبرات نجاح في الرياضيات، إن المعلم يجب عليه أن يطور اتجاه ايجابي حول تعليم الرياضيات من خلال التقبل، الاستثارة، وتشجيع الطلبة في البيئة الصفية.

انه من المهم إن نشرك الطالب في وضع الهدف في الرياضيات وإن نناقش معه علاقة تعلم الرياضيات بخبرات الحياة الواقعية. إن هذا يمكن أن يتم من خلال عمل علاقة بين حاجات واهتمامات الطالب في الرياضيات مع الأهداف والمهارات ضمن منهاج الرياضيات.

إنه من المهم لتحقيق أهداف المنهاج في الرياضيات، مراعاة البحوث الحالية وتدريس الطلبة باستخدام أساليب تدريس مبنية على أدلة بحثية، هناك مصادر كثيرة والتي توفر المعلومات حول أفضل البحوث الحالية، فمثلا على سبيل المثال، قسم التربية الأمريكي يدعم موقع الكتروني بإسم "ماذا يعمل كخيرتي ماوس" (www.whatworks.ed.gov)، وهي توفر مدى معينا من المنشورات التي تقيّم مناهج الرياضيات، والتي تصمم من أجل زيادة نتائج الطالب ومخرجاته فيما يتعلق بالتحصيل في الرياضيات، ويتم مراجعة برامج الرياضيات بناءً على معايير مبنية على أدلة بحثية.

بالإضافة إلى ذلك، أكدت البحوث إن استخدام طرائق رياضية وأساليب ما وراء المعرفة من أجل دعم ومساعدة تدريس المفاهيم المجردة تمكن الطلبة من إتقان المهارات الرياضية والتي عدا عن ذلك لا يمكن إتقانها. إن استراتيجيات التدريس واستراتيجيات ما وراء

المعرفة المبنية على البحوث الحديثة يمكن استخدامها من أجل تلبية حاجات الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة غير المعوقين من أجل إتقان وفهم محتوى منهاج الرياضيات.

من أجل تلبية الحاجات الملحة للطلبة ذوي الإعاقات في الرياضيات، فإن الممارسات التعليمية الفعالة الآتية موصى بها:

1 - إن ميزات التخطيط للدرس وتصميم التدريس تعتبر طرائق فعالة في التمييز بين طرائق عرض المحتوى، مستويات التعلم، والتغذية الراجعة من أجل تلبية حاجات الطلبة المختلفة داخل الصف.

2 - إن استراتيجيات ما وراء المعرفة والروتين التدريسي والذي يركز على الأساليب السلوكية المعرفية، تفيد الطلبة ذوي المشكلات التعلمية والسلوكية وتجعل الطلبة مشاركين فعالين في عملية التعلم.

3 - مراقبة أداء الطالب وتقديم التغذية الراجعة من خلال القياس المتكرر خلال عملية التدريس، والقيام بعمل تعديلات في التدريس، والأدوات، وطريقة تالطلبة جميعهم في الصف، والتكيفات في التدريس إذا كان الطلبة لا يظهرون تقدما واضحا.

التخطيط للدرس من أجل التمايز في التدريس التعليم الفارقي (Differentiated Instruction)

إن التعليم الفارقي (Differentiated Instruction) فلسفة أو منحى في التخطيط والتدريس المبني على أن المعلمين يأخذون بعين الاعتبار من هم الأفراد الذين سيتم تدريسهم وبالأهمية نفسها ما الذي سيتم تدريسه.

إن المبادئ في التفريق أو التمايز في التعليم يتضمن القياس المستمر والتعديل، توضيح الأفكار المهمة والعامة للمنهاج، استخدام مرن في تصنيف الطلبة إلى مجموعات، المهمات الموضوعة للطلبة تتناسب وحاجاتهم، والتدريس الذي يسمح بالمرونة مع كل متعلم.

إن التفريق والتمايز في تعليم المحتوى يشير إلى "ما الذي يتم تعليمه" وبالوقت نفسه "كيفية اكتساب الطلبة لتلك المعلومات". إن التدريس أو الوحدة الدراسية يمكن تعليمها تعليما فارقياً كلما حصل المعلمون على خبرات وكفايات مستخدمين مدى أوسع من طرائق التدريس الفعّالة.

للبدء في التعليم الفارقي في تدريس الرياضيات، فإن المعلمين بحاجة الى أن يكونوا فعالين في استخدام طرائق مختلفة في التدريس. فعلى سبيل المثال: كثير من معلمي الصفوف العامة قد تم إعدادهم من أجل التدريس باستخدام الطريقة الاستقصائية في تدريس الرياضيات، بينما معلمي التربية الخاصة قد تم إعدادهم من أجل استخدام طرائق سلوكية واضحة في تدريس الرياضيات. هودسون، ميلر، ولوتر (2005) اقترحا الترابط بين هاتين الطريقتين. من أجل التعليم الفارقي، فإن المعلم بحاجة لأخذ معلومات تفصيلية عن كل طالب وعن المحتوى، وعن كيفية تعلم الطالب. إن المعلمين يستطيعون أن يطبقوا التعليم الفارقي من خلال تطبيق أفضل طرائق التدريس والأكثر فعالية.

إن التعليم الفارقي يحتاج إلى معلومات حول مختلف المتغيرات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط للدروس، وتطبيق المحتوى ومراقبة أداء الطلبة بشكل مستمر. تضمين تلك العناصر عند تدريس أي درس يزيد من فرص التعلم لكل الطلبة.

إن عدد من العناصر عند التخطيط للدرس تتضمن:

*معايير الولاية والأهداف

- يجب ان تكتب فيما يخص الطلبة (وليس فيما يخص المعلم)
- يجب ان تشير إلى السلوك الواضح وبشكل محدد.
- يجب ان تشير إلى المفهوم أو المهارة التي سيتم تعليمها الطلبة (مثال: الطالب سوف يطرح عدد من خانتين من عدد آخر مكون من خانتين أو ثلاث خانات باستعارة أو من غير استعارة).
- المهارات والمتطلبات السابقة التي يحتاجها الطالب (ليتعلم مهارة جديدة).
- المواد والأدوات التعليمية التي نحتاجها الى الدرس: المواد والأدوات التعليمية التي يحتاجها المعلم والطالب.
- المستويات المعرفية لتعلم المهارات أو مجموعة من المستويات المعرفية المتضمنة في الدرس: مستوى محسوس، مستوى شبه محسوس، مستوى مجرد، مستوى المحسوس إلى شبه المحسوس، مستوى المحسوس – شبه المحسوس- المجرد.

- طرائق التدريس والتعليم المستخدمة في الدرس.

المقدمة (التهيئة)

- كل طرائق التدريس والإجراءات يجب أن يتم تفصيلها حتى يمكن تطبيقها
- تضمين أمثلة وأسئلة وتمارين لتوضيح أفكارك، وتضمين أوراق عمل ووظائف بيتية.
- عناصر مهمة: حفز الطلبة وتشجيعهم: وضح أهداف التعليم. اربط المعلومات السابقة واقرأ كتب الأطفال.

المدخلات التعليمية والنموذجية(تطور الفكرة الرئيسة):

هذا الجزء يجب أن يعطي تفسيراً للإجراءات التي سيتم استخدامها عند تعليم الدرس. ماذا سوف يعمل الطلبة وماذا سوف يعمل المعلم؟ هذا يمكن أن يكون شرح من خلال أمثلة، أو من خلال تجارب توضح المفهوم أو المحتوى، أو من خلال ألعاب.

الممارسة الموجهة ومعرفة مستوى فهم الطلبة: لا بد من الطلبة أن يعبروا عن تلك المهارة أو المفهوم ويطبقوها. وبالإضافة إلى ذلك، إكمال بعض المسائل الرياضية والأنشطة المتعلقة بها والممارسة المتكررة.

يراقب ويلاحظ المعلمون مستوى فهم الطلبة من خلال طرح الأسئلة، وتعديل المسائل الرياضية وإعطاء التغذية الراجعة للطلبة.

الممارسة المستقلة

يتابع الطلبة النشاطات. النشاطات الممكنة تتضمن مراكز التعلم، ألعاب في الرياضيات، استكمال واجب صفي، استخدام الحاسب أو الحاسبات الالكترونية.

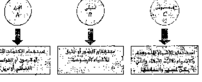
النشاط النهائي: تلخيص أهداف الدرس وإعطاء المعلومات النهائية والأساسية، مراجعة أعمال الطلبة وأدائهم ووضع التوقعات لذلك.

أشار ديفلن (Devlin,2000) إلى أن على الطلبة حتى يستطيعون إدراك المفاهيم المجردة بشكل أكثر سهولة، فإن من المهم أن يتعلموا تلك المفاهيم بطريقة محسوسة أولا. المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2000) أكد على أهمية التمثيل الصوري من أجل

تطوير مستوى التواصل مع الطلبة حول المفاهيم الرياضية: "*يستخدم الطلبة صغار السن كثيرا من التمثيلات الصورية من أجل بناء فهم جديد والتعبير عن الأفكار الرياضية. إن التمثيل الصوري للأفكار وربط ذلك التمثيل الصوري بالرياضيات يقع ضمن جوهر فهم الرياضيات. إن المعلمين يجب أن يحللوا التمثيل الصوري للطلبة ويستمعوا بشكل واضح إلى نقاشاتهم من أجل تطوير التفكير الرياضي وهذا يمكنهم في ربط لغتهم باللغة الاصطلاحية للرياضيات*" (ص135).

إحدى الطرائق في تبسيط فهم الطلبة للمفاهيم المجردة هي تحويل المفاهيم المعقدة إلى أشياء محسوسة وتمثيل صوري: مثل هذا التعليم يعرف بطريقة تدريس ترتيب محسوس- شبه محسوس- مجرد (Concrete Representational Abstract –CRA)

(الشكل رقم 1.11)



ملاحظة: محسوس (Concrete, C)، تمثيلي (Representational, R)، مجرد (Abstract –A)

فإذا تعلم الطالب من خلال فهم المحتوى باستخدام الأدوات اليدوية والمحسوسة فإن الأشياء يتم تمثيلها باستخدام التمثيل الصوري، مثل صورة شيء ما (تمثيلي)، إن التمثيل الصوري يمثل الجسر ونمط معرفيا مهما يوصل مفهوم الأشياء بطريقة حسية إلى فهمها بطريقة مجردة (الأرقام مثلا).

من المهم تطوير المعرفة المفاهيمية الرياضية أثناء فترة التعلم من خلال التمثيل الصوري. أخيرا، عندما يصبح الطالب قادر على فهم الصور والأشكال التمثيلية، فإن المفهوم الرياضي ينتقل باستخدام الأرقام والأشياء المجردة. إن الأداء الناجح في المستوى المجرد هو هدف استخدام ترتيب CRA، لأن الرياضيات على الأغلب يعبر عنها ضمن المستوى المجرد.

إن المستويات الثلاث متداخلة مع بعضها البعض في ترتيب (CRA)، فالنشاطات المستخدمة في كل مستوى متصلة مع بعضها البعض ويجب أن لا تعلّم على أنها منفصلة عن بعضها البعض. فكل مستوى يهيئ الطالب للمستوى الذي يليه في تعلم المفهوم الرياضي. فعلى سبيل المثال، الدرس الذي يستخدم مواد وأشياء محسوسة يجب أن يصمم بسهولة بحيث يمكن التعبير عنه بطريقة صورية أو شكلية ثم بطريقة مجردة.

استراتيجيات ما وراء المعرفة

ما وراء المعرفة (Metacognition) هو تفكير عالي المستوى يتضمن سيطرة نشطة للعمليات المعرفية المطلوبة من أجل التعلم. التخطيط حول كيفية التعامل مع مهمة تعليمية، مراقبة الفهم والاستيعاب لتلك المهمة، تقييم تطور الأداء عند إكمال تلك المهمة التعليمية، هي كلها في الواقع استراتيجيات ما وراء المعرفة.

استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن طرائق في المساعدة على التذكر، وطرائق محددة في حل المسائل الرياضية، مهارات المراقبة والتقييم الذاتي واستخدام تخطيطات شكلية (خرائط المعرفة).

إن التخطيطات الشكلية (Graphic Organizers) صممت لمساعدة الطلبة في تفسير أنماط رياضية معينة، وتفسير نتائج، وتحليل معلومات متعلقة بحل المسائل الرياضية.

كثير من استراتيجيات ما وراء المعرفة مبنية على أدلة بحثية قد تم استخدامها في تعليم الرياضيات للطلبة الذين يواجهون صعوبات إدراكية وصعوبات في الذاكرة. واحدة من هذه الإستراتيجيات وضعت لمساعدة الطلبة على تذكر إجراءات حل المسائل الرياضية مثل استخدام الاختصار "يرسم" (DRAW) في حل مسائل رياضية كما تم وضعها من قبل ميلر وميرسر (Miller & Meecer, 1993) واستخدامها في السلسلة الإستراتيجية في تعليم الرياضيات. إن خصائص السلسلة الإستراتيجية في تعليم الرياضيات تتضمن 7 مراحل هي: - قياس قبلي، تدريس تطبيقات حسية، تدريس تطبيقات تمثيلية، تقديم إستراتيجية "يرسم DRAW" (سيوضح في الأسفل)، تدريس تطبيقات مجردة، قياس بعدي، وأيضاً تقديم ممارسات متكررة من أجل زيادة السرعة والإتقان وتطوير استراتيجيات حل المسائل الرياضية.

مثال: DRAW إستراتيجية " يرسم"

D (حرف D: Discover) اكتشف ماهية الإشارة (+, -, ×, ÷)

R (حرف R: Read) اقرأ المسألة الرياضية (أربعة زائد ثلاثة يساوي فراغ)

A (حرف A: Answer) أجب، أو ارسم تمثيل معرفي مستخدما الخطوط ثم عد

4 + 3 = ___

//// + /// =

W (حرف Write: W): أكتب الإجابة (4+3=7)

باستخدام السلسلة الإستراتيجية في تعليم الرياضيات، فإن الطلبة ذوي صعوبات ومشكلات التعلم قادرون على اكتساب مهارات الحساب، وحل المسائل الرياضية اللفظية واستخدام إستراتيجية للمساعدة في تذكر طرائق حل المسائل الرياضية المعقدة، وزيادة معدل مهارات الحساب (العمليات الحسابية الأربعة) وتعميم مهارات الرياضيات بين الأوضاع، والمهمات التعليمية المختلفة.

هناك إستراتيجية معرفية أخرى تستخدم خطوات منظمة لتوضيح العناصر الأساسية عند حل المسائل الرياضية اللفظية. استراتيجية "RIDE" هي إستراتيجية للمساعدة في تذكر الخطوات المطلوبة عند حل المسائل الرياضية اللفظية.

مثال: إستراتيجية اركب RIDE

R: من كلمة Read: اقرأ المسألة الرياضية بشكل صحيح.

I: من كلمة حدد Identify: حدد المعلومات ذات العلاقة.

D: من كلمة قرر Determine: قرر ماهية العمليات الحسابية (جمع أم طرح أم ضرب) المطلوبة لحل تلك المسألة.

E: من كلمة أدخل Enter: أدخل الأرقام بشكل صحيح واحسب الإجابة.

كثير من استراتيجيات ما وراء المعرفة والمبنية على الأدلة البحثية قدمت أدلة تبين مدى فعاليتها عند استخدامها في حل المسائل الرياضية. مثال آخر يستخدم كتدخل تربوي في تعليم الجبر لطلبة شباب من ذوي صعوبات التعلم تم وصفه من قبل هوتشنسون (Hutchinson,1993). هذه الإستراتيجية تساعد الطلبة في حل المعادلات الحسابية باستخدام ما يسمى اختصارا: قبعة CAP

مثال إستراتيجية القبعة CAP

C: من كلمة اجمع Combine: اجمع العلاقات المتشابهة

A: من كلمة Ask: اسأل نفسك " هل تم فصل المتغيرات؟"

P: من كلمة ضع Put: ضع قيم المتغير في المعادلة الأولى وراجع إجاباتك

إن تدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة في الرياضيات يجب أن لا يعتبر مواضيع إضافية للمنهاج المقرر، بل هو نظام من طرائق مبنية على أدلة بحثية لتسهيل فهم، وتذكر، واستخدام المهارات المطلوبة في المنهاج المقرر في الرياضيات. إن استراتيجيات ما وراء المعرفة تسمح للمعلم بتدريس الطلبة حول كيف يفكرون؟ حول ما يفعلونه ويتعلمونه كمتعلمين مبتدئين. إن الطلبة يجب أن يتعلموا الاستراتيجيات من أجل إدراك كيف يتعلمون بشكل أفضل.

إن استراتيجيات ما وراء المعرفة ليست مقتصرة على تعليم الرياضيات، بل يمكن استخدامها في كل المواد والمواضيع. أمثلة على استراتيجيات إضافية تتضمن تلقينا مبنيا على معلومات سابقة، خرائط بصرية / تشكيلية، طرائق للمساعدة في التذكر.

استراتيجيات وطرائق في التدريس للطلبة ذوي الصعوبات

إن تصميم الدرس يكون مبنيا على معايير محددة (معايير الولاية)، تلك المعايير موضوعة لكل الطلبة ويتم على إثرها تحديد محتوى منهاج الرياضيات. إن معايير محتوى الولاية يكون مبنيا على أطر وخلفيات نظرية ومحتوى متصل من المعلومات والمهارات التي يحتاجها الطالب حتى يتقنها ويستخدمها، ويعممها. بالرغم من أن المحتوى قد يختلف من ولاية لأخرى، إلا أن محتوى الرياضيات التطوري متشابه ويتضمن ما يأتي:

- مهارات ما قبل الرقم والعدد، العدد ووضع الرقم في خانات، العمليات الحسابية الأربعة، المئوية/ الكسور/ الرقم العشري، وحل المسائل الرياضية.

القسم الآتي يوضح المحتوى وطرائق التدريس المختلفة في تعليم تلك المواضيع.

أولاً: مهارات ما قبل الرقم Pre-number Skills

هي مهارات ما قبل الرياضيات الرسمية والتي تتضمن التطور المعرفي لمهارات ما قبل الرقم مثل تصنيف الأشياء، المطابقة بين شيء وشيء آخر، والتعرف لسلسلة ما. بالرغم من أن هذه المهارات المهمة هي مهارات مبتدئة، إلا أن الطلبة عادة لا يتقنون تلك المهارات ويحتاجون إلى نشاطات إضافية. بعض تلك النشاطات ما يأتي:-

1. اسأل الطلبة ليصنفوا أشياء مختلفة إلى فئات معينة.

2. من خلال صور لأشياء مختلفة (حيوانات، ألعاب، أشخاص،.... الخ) ثم تصنيفها إلى فئات معينة، اسأل الطلبة لأن يعطوا اسما لكل فئة. ثم اسأل الطلبة ليعيدوا ترتيب الصور إلى تصنيفات أو فئات جديدة.

3. استخدم أشياء مألوفة وبطاقات مرسومة بصور لأرقام محددة (مثال: رقم خمسة) اسأل الطلبة لأن يشيروا الى تلك البطاقة، أن يعدوا الصور الموجودة على البطاقات.

4. استخدم كل فرصة ممكنة (مثال: الوقوف طابور لتناول الغذاء، الأغاني والأناشيد.....) لربط العدد 2 بكلمة العدد (العدد بطريقة كتابية)، والكمية المتصلة بها من أجل إيجاد علاقة بين المتغيرات المختلفة عن العدد (مثال: 3، ثلاثة، ***)

5. أعط الطلبة بعض الأشياء ذات أطوال مختلفة ثم اطلب منهم أن يرتبوا تلك الأشياء من الأقصر إلى الأطول.

6. اسأل الطلبة أن يرتبوا أشياء معينة (مثال: كتب، أقلام،.....الخ) من الأطول إلى الأقصر.

7. أملأ أوعية بنفس الحجم بكميات مختلفة من الرمل ثم اسأل الطلبة ليرتبوا تلك الأوعية بترتيب معين.

8. اسأل الطلبة لأن يقفوا في طابور، من الأقصر إلى الأطول.

* التعداد والتعرف إلى خانات العدد

عادة يستطيع الطلبة أن يعيدوا ويذكروا اسم العدد عندما يظهر لديهم، ولكن قد يكون لديهم فهم محدود أو غير صحيح فيما يتعلق بمفهوم العدد وخانات العدد. إن الطلبة قد

يكونوا قادرين على أن يجمعوا الأرقام من خانة واحدة، ولكن قد يظهروا صعوبات في الجمع عن طريق الحمل.

إن فهـم التعـداد والعد والتعـرف إلى خانات العدد يعتبر ضـروري للتقـدم والتطور في العمليات الحسـابية (خاصـة الجمع بالحمل)، وفهم أنواع الأخطاء (خاصـة عند استخدام الآلات الحاسبة)، وتطبيق العمليات الحسـابية لحل المسائل الرياضـية اليومية والمسـائل الرياضية اللفظية.

إن البحوث الحالية فيما يتعلق بتدريس المفاهيم الرياضـية تدعم اسـتخدام الأمثلة عن طريق الأشـياء المحسوسة والمجردة من أجل تسهيل تطور تعلم المهارات الأساسية. بالإضافة إلى ذلـك فـإن كثيرا مـن مفاهيم التعداد الأساسـية ضـرورية من أجل المسـاعدة في فهم المهارات الأخرى في المستقبل. عدة نشـاطات يمكـن أخذها بعين الاعتبـار عند تعليم تلك المفاهيم:

1. التعـرف إلى عدد العناصـر في مجموعـة: الطالب يتعرف، يكتب، أو يسـمي العدد الذي يطابق عدد الصور الموجودة في مجموعة ما (مثال: ستة قطط).

2. تجميع الأشياء: أعط الطالب مجموعة من الأشياء (مثال: مساطر، عيدان...الخ)، ثم اسأل الطالب أن يرتبهم إلى آحاد، عشرات... وهكذا.

3. تعـرف إلى خانات العدد: أنظر إلى الجدول في الأسفل (أنظر الشـكل 2–11 في الأسـفل)، اسأل الطلبة بأن يكتبوا الرقم ويقسـموه إلى آحاد، عشرات، مئات ويصفوا كمية ذلك الرقم.

4. الجمع بالحمل والتعرف إلى خانات العدد: استخدم مجموعة من أوراق اللعب (أوراق الشدة) واسـأل الطلبة أن يجمعوا تلك الأرقام ويكتبوا مجموع الأرقام ويتعرفوا إلى خانات ذلك الرقم.

5. أسماء الأرقام: مستخدما بطاقات مكتوب عليها أسماء الأرقام (مثال: مئة، سبعة، عشرون...الخ) ثم اسأل الطلبة أن يطابقوا بين اسم الرقم الموجود على البطاقة وبين الرقم المكتوب على اللوح، أو اسـأل الطلبة أن يكتب الرقم الموجود على بطاقتهم (مثال: يكتب رقم 7 إذا كانت البطاقة مكتوب عليها سبعة)

عندما يتقن الطلبة مهارات العد والتعداد والتعرف إلى خانات العدد للرقم الفردي أو الرقم من خانتين، نبدأ بتقديم الأعداد من 3 إلى 4 خانات مستخدمين نفس النشاطات السابقة الذكر. كثير من المبادئ والمفاهيم التي تعلمها الطلبة من خلال الأرقام من خانة واحدة والأرقام من خانتين يمكن تطبيقها وتعميمها عند تعليم الأرقام من 3 خانات أو أكثر.

آحاد 1s	عشرات 10s	مئات 100

الشكل 2.11 جدول خانات العدد

العمليات الحسابية الأربعة Computation

تذكر حقائق رياضية وإتقان العمليات الحسابية الأربعة الأساسية (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة) هي كلها مهارات مهمة في الرياضيات. حساب المسائل الرياضية باستخدام أو من غير استخدام الآلة الحاسبة، سوف تكون أسهل بكثير عندما يفهم الطلبة التعداد أو العد والتعرف إلى خانات العدد وعندما يطبقوا المهارات الرياضية مرات عدة. إن المعلمين يستطيعون أن يطوروا المفاهيم الرياضية للعمليات الحسابية الأربعة من خلال دعم تعلم الطلبة للمهارات الأساسية لتلك العمليات الحسابية. إن الطلبة يمكن أن يكون لديهم صعوبات في إجراء العمليات الحسابية إذا لم يفهموا العد والتعرف إلى خانات العدد. ويجب أن يستخدم المعلمون الأشياء المحسوسة (مثل مربعات لمعرفة خانات العدد، استخدام الفيش للعدد) من أجل تعليم مفاهيم رياضية في العمليات الحسابية الأربعة بطريقة ملموسة. كما أن على المعلمين أن يستخدموا طرائق عدة مثل: تمثيل المسألة الرياضية بعلامات للعد أو باستخدام الصور وهكذا. إذا لم يفهم الطلبة المطابقة بين العدد والمعدود (مثل الرقم 3 يمثل بـ ***) فإن هناك استراتيجيات تساعد في فهم وتطوير تلك المهارات. فعلى سبيل المثال: إجراءات واستراتيجيات ما يسمى الرياضيات الملموسة Touch Math يتعلم الطلبة كيفية تمثيل العدد والربط بين العدد والمعدود: المثال الآتي لأحد الدروس (انظر الشكل 3.11) يبين بوضوح تطور تعليم العمليات الحسابية الأربعة وتعميم تلك المهارات للمسائل الرياضية اللفظية بالإضافة إلى تطبيقات أخرى.

1) قدم خبرات وأشياء ملموسة من أجل تطوير الفهم والاستيعاب مثال :-

□ □ + □ □ = □ □ □
□ □

4 + 3 =

2) قدم خبرات شبه محسوسة من أجل تطوير الفهم والاستيعاب

مثال: //// + ///

4 + 3 = ________

3) قدم نشاطات وخبرات مجردة من أجل تطوير الفهم والاستيعاب

4 + 3 = ________

4) علم القواعد الرياضية التي تظهر أنماط وعلاقات رياضية

مثال :- قاعدة الصفر : اي رقم مضاف الى صفر يساوي الرقم نفسه

4 + 0 = 4

قاعدة الترتيب : ان مجموع الأرقام نفسها يعطي النتيجة نفسها بغض النظر عن ترتيب الأرقام

4 + 3 = 7 3 + 4 = 7.

5) علم نظام الحلول الحسابية عند حل مسائل الرياضية

مثال :- 7 + 2 = ______ نظام حل حسابي عندأ بالعدد الاكبر وعد عليه.

6) استخدام استراتيجيات للتذكر والتي تساعد الطالبة على تذكر طرائق حل المسائل الرياضية

مثال :- استراتيجية برسم DRAW

D: - اكتشف الاشارة (X , - , + , ÷)

R: - اقرأ المسألة الحسابية (4 مضاف اليه ثلاث يساوي فراغ)

A: - اجب او ارسم تمثيلا بصريا للمسألة الحسابية باستخدام الخطوط

//// + /// =

4 + 3 =

W: - اكتب الاجابة المطلوبة (4 + 3 = 7)

الشكل 3.11

إن الطلبة الذين لديهم صعوبات في الرياضيات يمكن أن يكون لديهم صعوبات في لغة الرياضيات وخاصة عند تطبيق الرياضيات في الحياة الواقعية وفي حل المسائل الرياضية اللفظية. من المهم تعليم الطلبة المصطلحات الرياضية بشكل دقيق. المثال الآتي (انظر الشكل 4.11) يبين استخدام المصطلحات الرياضية أثناء تعليم مهارات العمليات الحسابية الأربعة.

Operation	Terms
Addition	8 ←addend + 4 ←addend 12 ←sum
Subtraction (take away)	9 ←minuend − 4 ←subtrahend 5 ←difference
Multiplication	8 ←multiplicand or factor × 5 ←multiplier or factor 40 ←product
Division	8 ←quotient or factor 5)40 ←dividend or product ↑ divisor or factor

الشكل 4.11

أخيراً، فإن الطلبة يمكن أن يظهروا صعوبات في حل وإجراء العمليات الحسابية الأساسية بطريقة تلقائية. هذا يعني أن الطلبة لا يستطيعون أن يجروا العمليات الحسابية الأساسية دون استخدام الآلة الحاسبة أو تمثيل العدد بطريقة بصرية، أو استخدام جدول الضرب.

إن ممارسة العمليات الحسابية الأساسية باستخدام البطاقات، برامج في الحاسوب، اختبارات مؤقتة، وفرص الممارسة مع المعلم والأقران والمجموعات الصغيرة تطور من مستوى إتقان الطالب. بعض البرامج التكنولوجية في العمليات الحسابية موجودة في المواقع الالكترونية الآتية:

FASTT Math and Go Solve — http://tomsnyder.com

Super Kids Math Worksheet Creator — http://www.superkids.com/aweb/tools/math

Awesome library in Math--- http://www.awesomelibrary.org/Classroom/Mathematics/Mathematics.html

كسور، كسور عشرية، ونسب مئوية

إن المفاهيم الرياضية للكسور، والكسور العشرية، والنسب المئوية، كلها مفاهيم رياضية صعبة حتى يستطيع الطالب أن يتقنها. بشكل مفاهيمي، فإنه يجب تقديم المفاهيم والعلاقات بين الأجزاء إلى الكل قبل تعلم حل المسائل الرياضية في المنهاج المقرر فيما يتعلق بالكسور والكسور العشرية والنسب المئوية. كثير من الأشياء الملموسة مثل الكاسات المرقمة والمقاسة، والدوائر التي توضح الكسور يمكن استخدامها لتعليم الكسور حتى للطلبة صغار السن.

إن سلسلة تدريس المفاهيم الكسرية (مثل الكسور، الكسور العشرية والنسب المئوية) تتضمن النشاطات الآتية والتي سيقوم بها الطالب:-

1. التعامل مع الأشياء المحسوسة والملموسة (مثل مربعات لتعليم الكسور)
2. طابق بين الأمثلة والنماذج الكسرية وبين مصطلحاتها الرياضية (مثل نصف، ثلث).
3. يشير الطالب إلى النموذج الكسري عندما يذكره المعلم له لفظياً.
4. ارسم رسماً بيانيا أو استخدم الأشياء الملموسة لتمثيل الجزء الكسري.
5. اكتب اسم الجزء الكسري عند استخدام الرسوم البيانية الكسرية.
6. استخدم الكسور لحل المسائل الرياضية.

على المعلمين أن يدعموا تعليم المفاهيم الرياضية بطرائق مختلفة من أجل تمثيل العلاقات بين الأجزاء إلى الكل، الكسور التبادلية، الكسور العشرية، والنسب المئوية. إن استخدام خط الأعداد أن يظهر الكسور العشرية وما يكافئها من كسور عادية. بالإضافة إلى استخدام خط الأعداد للمساعدة في المطابقة بين الكسور، الكسور العشرية والنسب المئوية، فإن الطالب يمكن أن يتعلم كيفية ملء الفراغات لبعض الأرقام على خط الأعداد كما في المثال الآتي

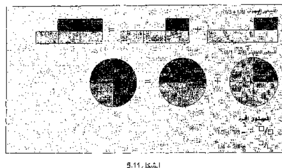
الكسور:	___	___	1/2	3/5	___
النسب المئوية:	___%	33%	___%	___%	___%
الكسور العشرية:	.25	___	___	___	.67

عندما يظهر الطلبة فهما واضحا للمفاهيم المهمة وعلاقة الأجزاء بالكل ومعرفة طرائق متعددة لتمثيل المفهوم الكسري فإن المعلم يمكن إن يطور تلك المفاهيم الكسرية ويستخدمها في العمليات الحسابية الأربعة. المثال الآتي (انظر إلى الشكل 5.11) حيث يظهر طريقة تمثيل جمع أعداد كسرية.

عند تعليم المفاهيم الرياضية، فإن تطبيقات الحياة الواقعية باستخدام المال، القياس، الوزن، المسافات والوقت كلها تطور في دافعية الطالب واهتماماته في تعلم مهارات أكثر صعوبة فيما يتعلق بالكسور. هناك عدد من البرامج الممتازة في تعلم ودعم تلك المهارات مثل:

Visual Fractions–http://www.visualfractions.com

Culsenaire Rods–http://en.wikipedia.org/wiki/Culsenaire.rods



الشكل 5.11

حل المسائل الرياضية Problem Solving:

يجد الطلبة الذين لديهم تحديات في تعلم الرياضيات أن حل المسائل الرياضية واحدة من أكثر المهارات صعوبة بسبب الصعوبات التي يواجهوها في القراءة والاستنتاج المنطقي كما يواجهون صعوبات في تعلم المهارات الرياضية نفسها. لذلك، فإن بناء فهم في المسائل الرياضية اللفظية يجب أن يبدأ مبكرا في تعلم الرياضيات بسبب أن الطلبة يجب أن يفهموا المفردات والمفاهيم الموجودة في الرياضيات. إن المفردات الموجودة في الرياضيات يجب أن تعتبر لغة منفصلة، ويجب أن تعامل وكأنه يتم تعليم لغة أجنبية.

إن التعليم يجب أن يكون مباشرا وواضحا في تعلم المصطلحات الخاصة في الرياضيات حتى يستطيع الطالب فهم تلك المصطلحات مثل مصطلح شكل متعدد الجوانب Polyhedron والمعادلة التربيعية Quadratic equation.

إن المعلمين يجب أن يعلموا المفردات الرياضية بشكل واضح مع تضمين استراتيجيات تدريس كالنمذجة والنشاطات في الممارسة الموجهة حتى تصبح جزءاً من مخزون المفردات عند الطالب.

بالرغم من الصعوبات فإن حل المسائل الرياضية (متضمنة المسائل اللفظية) يمكن أن تعتبر المهارات الأكثر أهمية والتي نعلمها للطلبة ذوي الصعوبات في التعلم والصعوبات السلوكية. بالرغم من أن معظم الطلبة يمكن أن يعمموا ويطبقوا ما تعلموه من مهارات رياضية في مواقف الحياة الواقعية من خلال تعليم واضح وبسيط أو من خلال تعلم استراتيجيات حل المسائل الرياضية، إلا أن الطلبة ذوي الصعوبات في تعلم الرياضيات أقل احتمالاً في تعميم تلك المهارات من غير تعليم واضح، ومن غير تكرار أو من غير ممارسة متكررة.

إن الطلبة الذين تعلموا استراتيجيات في حل المسائل الرياضية هم أكثر احتمالا ونجاحا من الطلبة الذين تعلموا فقط تسلسل حل المسائل الرياضية. مونتاجيو وبوس (Montague& Bos, 1996) ضمّن استراتيجيات معرفية في عملية تتكون من 8 خطوات لحل المسائل الرياضية (انظر الشكل 6.11).

الخطوة 1: اقرأ المسألة الرياضية – اقرأ بشكل لفظي، اطلب المساعدة في فهم بعض المصطلحات الرياضية، عند الضرورة.

الخطوة 2: لخّص المسألة الرياضية – حدد الحقائق المهمة في المسألة الرياضية اللفظية.

الخطوة 3: ضعها بشكل بصري: اعمل مخططا بصريا للحقائق الموجودة في المسألة الرياضية وعلاقة ذلك بالسؤال.

الخطوة 4: ضع الفرضيات – حدد ماهية العملية الحسابية المطلوبة، بناءً على ما هو معروف بالسؤال.

الخطوة 5: خمّن وقدّر: قدر الإجابة واكتبها.

الخطوة 6: احسب – احسب واكتب الإجابة.

الخطوة 7: مراجعة ذاتية – ارجع إلى السؤال وافحص إن كانت الإجابات صحيحة أو منطقية.

الشكل 6.11 الخطوات الثمانية في حل المسائل الرياضية

كل مسـألة رياضـية لفظيـة تحتوي على عناصـر مهمة وأساسية يجب على الطلبة أن يتعلموها بشـكل واضـح من أجـل إتقان حل المسـألة الرياضـية. عند الحديث عن عناصـر أساسـية في المسألة الرياضـية، فإن جيتندارا (Jitendra,2002) وصف المسائل الرياضية اللفظية بأنها واحدة من ثلاثة أنواع هي:–

التغير Change، المجموعة Group، أو المقارنة Comparison.

يـدرك الطالـب إسـتراتيجية التغيير من خـلال إعطاء شـيء محدد في بداية المسـألة الرياضـية، ثم يحدث تغيير في الشـيء المحدد إما ينقص أو تتم الإضـافة إليه، وإن الشيء المحـدد النهائي يتم السـؤال عنه حتى يعبر عن ذلك التغير. المسـألة الرياضـية على شـكل مجموعـة تبـين وجود شـيء محدد أكبر وأوسـع وأما الأشـياء المحددة الأصـغر أو الأقل يتم الاسـتدلال عليها من السـؤال. أما المسائل الرياضية التي تكون ضـمن المقارنة فإنها تظهر رقمـا واحدا ومحددا ثم تظهر الاختلاف سـواء أكثر أو أقل، ومن ثم يطلب السـؤال الرقم النهائـي. بالرغم من أن المسـائل الرياضـية في الكتاب أو المنهاج المقـرر قد يمتد لأكثر من الأنواع الثلاث السـابقة الذكر، إلا أنه من المهم أن يدرك الطلبة ما هو المطلوب من السـؤال وما الإستراتيجية في التعامل مع المسألة الرياضية.

مونتاجيو وجيتندارا (Montague & Jitendra,2006) طورا إستراتيجية تتكون من أربعة خطوات تتضمن مراجعة ذاتية لمساعدة الطلبة في حل المسائل الرياضية اللفظية. هذه

الإستراتيجية يمكن تطبيقها بغض النظر عن نوع المسألة الرياضية (انظر الشكل 11.7)

مراقبة تطور أداء الطالب والقياس

إن القياس في الرياضيات "يتضمن جمع الأدلة حول معلومات عن الطالب والقدرة على استخدام المهارات الرياضية واستعداد الطالب لتعلم الرياضيات، من ثم عمل استنتاجات من هذه الأدلة التي تم جمعها عن الطالب من أجل تحقيق أهداف مختلفة" (NCTM, 1995,p.3). بالإضافة إلى ذلك فإن مهمات القياس يجب أن تتناسب مع المعلومات السابقة للطالب، ومع منهاج الرياضيات، ومع أية استراتيجيات تدريس كعملية مستمرة. يجب على المعلم أن لا يعلم بطريقة واحدة ويقيس بطريقة أخرى.

هذه الاعتبارات موجودة على شكل خمسة تغييرات في القياس موصى بها من قبل المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 1995):

أ. التغيير في المحتوى باتجاه عرض مواضيع رياضية مختلفة وغنية ومواقف في حل المسائل الرياضية المرتبطة بالواقع.

ب. التغيير في تعلم الطالب باتجاه تعليم حل المسائل الرياضية بالاستنباط والاستنتاج والإبتعاد عن تذكر الحقائق الرياضية فقط وتكرار تلك المعلومات.

ج. التغيير في تعليم الطالب من خلال طرح الأسئلة والاستماع والبعد عن ذكر المعلومات فقط.

د. التغيير في التقويم باتجاه جمع معلومات وأدلة عن أداء الطالب من مصادر مختلفة والابتعاد عن جمع معلومات من اختبار واحد فقط.

هـ. التغيير في التوقعات باتجاه استخدام المفاهيم والإجراءات الرياضية لحل المسائل الرياضية والابتعاد عن إتقان إجراءات ومفاهيم رياضية منفصلة وغير مترابطة.

هناك طرائق مختلفة ومفيدة في القياس، أنواع مختلفة من القياس يمكن استخدامها بطريقة منفصلة أو بطريقة مرتبطة ومتصلة مع بعضها البعض والتي تعطي معلومات مهمة من أجل استخدامها في التخطيط التعليمي والتدريسي. القائمة الآتية تعطي وصفا مختصرا لطرائق القياس المختلفة:-

1. القياس الموضوعي: وهو نوع من أنواع القياس الذي يتضمن إجابة ما من قائمة من الخيارات الموجودة في السؤال. هذا النوع من القياس يتضمن إجابات صح وخطأ وأسئلة التي تحتوي على الخيارات من متعدد.

2. القياس البديل: ويشير إلى خيارات غير تقليدية تستخدم لتقييم أداء الطالب. عند استخدام هذا النوع من القياس، فإن المعلم لا يحكم على قياس السلوك فقط من خلال اختبار واحد. وتتضمن بعض أشكال القياس البديل عمل ملف للطالب، دفاتر الملاحظات، المشاريع، والعروض التي يقوم بها الطالب.

3. القياس الأصيل (الواقعي): هو شكل من أشكال القياس البديل والذي يتضمن الأداء الوظيفي في الحياة الواقعية.

4. القياس الأدائي (تستخدم بطريقة مرادفة لمصطلح القياس الأصيل (الواقعي) والتي تتضمن إكمال مهمة ما، مشروع، أو تحقيق ما، كما تتضمن القدرة على مشاركة تلك المعلومات في المشروع أو المهمة مع الآخرين للتعرف إلى مستوى مهارات وأداء الطالب.

5. القياس في الظروف الطبيعية: ويتضمن تقويم أداء الطالب بناء على موقف طبيعي داخل غرفة الصف، ويتضمن القياس الطبيعي ملاحظة أداء وسلوكيات الطالب في سياق غير رسمي.

6. اختبار تحصيلي: يتضمن اختبارات فرعية تقيس المفاهيم والمهارات في الرياضيات.

7. الاختبارات المقننة: والتي تعطي معلومات مهمة حول مهارات الطالب الرياضية في مجالات مختلفة. إن صدق وثبات تلك المقاييس مبني على ثلاث افتراضات أساسية هي: أنه يتم تعليم الطلبة بشكل متساو لبرنامج تعليمي يتعلق بمحتوى الاختبار، ويفهم الطلبة لغة الاختبار، وأن الطلبة المعرّضين للاختبار يتشابهون بقدراتهم مع العينة المرجعية في الاختبار من أجل مقارنة أداء المفحوصين بأداء المجموعة المرجعية والحكم على الأداء.

8. الاختبارات التشخيصية: تحتوي على وجهه نظر تشخيصية في تعليم الرياضيات، وتعتبر كنموذج تعليمي يتكون من التشخيص، ووصف أداء الطالب، والتعليم، والقياس المستمر. ويمكن أن تكون هذه الاختبارات اختبارات جاهزة وتجارية أو يمكن أن تكون من تنفيذ المعلم وإعداده.

إن العمل على التعديل في طرائق التدريس وتطبيق التدخل التربوي الفعال بناءً على نتائج القياس والتقييم يمكن أن يكون صعباً. إن الباحث ريكومنيني (Riccomini, 2005) وجد أن معلمي الصفوف الابتدائية ومعلمي التربية الخاصة قادرون على تحديد نمط الأخطاء في الرياضيات عند الطلبة الذين يكررون الأخطاء، إلا أن المعلمين لم يطوروا برامج تربوية فعالة بناءً على أخطاء الطلبة بحيث تلبي حاجات الطلبة وتطور أدائهم. لذلك، فإن المعلمين كانوا قادرين على تحديد أخطاء الطالب إلا أنهم لم يقوموا بإجراءات تصحيحية تساعد الطالب على النجاح. إن الباحثان سيفر وفليشمان (Safer & Fleishmen, 2005) وجدا أن أداء الطالب يتحسن عندما يعدل المعلمون في التدريس بناءً على نتائج التقييم الفردي المبني على المنهاج. إن القياس المستمر لأداء الطالب وربط التدخل التربوي مهم وأساسي في تحسين أداء الطالب في الرياضيات.

حتى يتم استخدام القياس المبني على المنهاج (Curriculum Based Measurement, CBM) من أجل اتخاذ القرار التربوي، فإن على المعلمين أن يجمعوا المعلومات من أجل قياس أداء الطالب (عادة ما يشار إليه بمراقبة تطور أداء الطالب) ومن ثم تستخدم تلك المعلومات من أجل وضع أهداف للتدريس. الباحث دينو (Deno, 1985) أشار إلى أربعة خصائص مهمة للقياس المبني على المنهاج هي: 1-) فيه دلالات صدق وثبات 2) بسيط وفعّال 3) سهل الفهم 4) غير مكلف.

إن اختبارات القياس المبني على المنهاج يمكن تطويرها من قبل المعلمين بناءً على المنهاج المقرر، أو من الموقع الالكتروني (www.interventioncentral.org) أو يمكن شراؤه من قبل بعض الناشرين. إن مراقبة تطور أداء الطالب في الرياضيات يعطي معلومات مهمة في التخطيط وتنفيذ التدخل التربوي في تعليم الرياضيات للطلبة. كلما واجه المعلمون ضغوطات متزايدة من أجل إظهار فعالية تدريسهم في الرياضيات، كلما كانت هناك حاجة متنامية لأدوات القياس والتعرف إلى التطور المستمر في أداء الطلبة.

الملخص والمناقشة

إن مسؤولية تطوير وتحسين تعليم الطالب في الرياضيات يجب أن يأخذ عوامل عدة بعين الاعتبار عند تخطيط وتنفيذ التدريس بالإضافة إلى مراقبة تطور أداء الطالب بشكل مستمر من خلال أنواع مختلفة من طرائق وأدوات القياس. إن الطلبة الذين لديهم صعوبات

ومشــكلات في تعلم الرياضيات يمكن أن يكونوا متعلمين نشطين من خلال استخدام معايير جديدة في الرياضيات، تعليم فعال ومؤثر، تكيفات واستخدام التكنولوجيا في التدريس من أجل تطوير تحصيل الطلبة وزيادة فهمهم وإدراكهم وتطوير مهاراتهم.

إن دروس الرياضـيات المصممة بعناية تتضمن طرائق تدريس تراعي حاجات المتعلمين ومسـتويات مختلفة في التعلم، واسـتراتيجيات مـا وراء المعرفة، كلها تقدم دعما مسـاعدا وواضــحا للطلبة ذوي الصعوبات في الرياضيات. لقد تم تقديم أمثلة متنوعة من النشاطات واستراتيجيات التدريس من أجل تعليم مفاهيم رئيسـة في الرياضيات. أخيرا فإن مراقبة وقياس أداء الطالب بشـكل مستمر تعطي المعلمين تغذية راجعة عن نتائج تعلم الطالب والتي يمكن الاسـتفادة منها في التخطيط والتعديل في التدريس. بشـكل أكثر أهمية، فإن الطلبة المتعلمين بشكل نشط وفعال من خلال طرائق التدريس المبنية على أدلة بحثية ومصادر التعلم، واستراتيجيات ما وراء المعرفة وتكييف التعليم واستخدام تكنولوجيا التعلم، بالإضافة إلى معلمين فعّالين في المراقبة والتقييم المستمر لأداء الطالب على المنهاج كلها سيكون لها الأثر الأكبر على تعلم الطلبة لأعلى مستوى ممكن.

المراجع Refrences

Bryant, B. R., Bryant, D. P., Kethley, C., Kim, S., Pool, C., & Seo, Y-J. (2008). Preventing mathematics difficulties in the primary grades: The critical features of instruction in textbooks as part of the equation. Learning Disabilities Quarterly, 31, 21–35.

Bryant, D. P., Bryant, B., & Hammill, D. (2000). Characteristic behaviors of students with LD who have teacher-identified math weaknesses. Journal of Learning Disabilities, 33, 168–177, 199.

Bryant, D. P., Hartman, P., & Kim, S. A. (2003). Using explicit and systematic instruction to teach division skills to students with learning disabilities. Exceptionality, 11(3), 151–164.

Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). Teaching students with special needs in inclusive classrooms. Boston: Allyn & Bacon.

Cavanagh, S. (2006). Math organization attempts to bring focus to subject. Education Week, 26(4), 1–24.

Cawley, J. F., Parmer, R. S., Yan, W., & Miller, J. H. (1998). Arithmetic computation performance of students with learning disabilities: Implications for curriculum. Learning Disabilities Research & Practice, 13, 68–74.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: the emerging alternative. Exceptional Children, 52, 219–232.

Devlin, K. (2000). Finding your inner mathematician. Chronicle of Higher Education, 46, B5.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). Principles for the prevention and intervention of mathematics difficulties. Learning Disabilities Research & Practice, 16, 85–95.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Bryant, J. D., Hamlett, C. L., & Seethaler, P. M. (2007). Mathematics screening and progress monitoring at first grade: Implications for responsiveness to intervention. Exceptional Children, 73(3), 311–330.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., & Owen, R. (2003). Enhancing third grade students' mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. Journal of Educational Psychology, 95, 306–315.

Gersten, R., Baker, S., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2009). A Meta analysis of instruction and interventions in mathematics. Instructional Research Group. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. Journal of Learning Disabilities, 38, 291–292.

Ginsburg, H. P. (1997). Mathematics learning disabilities: A view from development psychology. Journal of Learning Disabilities, 30(1), 20–33.

Gross-Tsur, V., Manor, O., & Shalev, R. S. (1996). Developmental dyscalculia: Prevalence and demographic features. Developmental Medicine and Child Neurology, 37, 906–914.

Hudson, P., & Miller, S. P. (2006). Designing and implementing mathematics instruction for students with diverse learning needs. Boston: Allyn & Bacon/Pearson.

Hudson, P., Miller, S. P., & Butler, F. (2006). Adapting and merging explicit instruction within reform based mathematics classrooms. American Secondary Education, 35(1), 19–32.

Hutchinson, N. L. (1993). Second invited response: Students with disabilities and mathematics education reform–Let the dialog begin. Remedial and Special Education, 14(6), 20–23.

Jackson, H. G., & Neel, R. S. (2006). Observing mathematics: Do students with EBD have access to standards-based mathematics instruction? Education and Treatment of Children, 29(4), 593–614.

Jitendra, A. (2002). Teaching students math problem-solving through graphic representations. Teaching Exceptional Children, 34(4), 34–38.

Jitendra, A. K., DiPipi, C. M., & Perron-Jones, N. (2002). An exploratory study of schema-based word-problem solving instruction for middle school students with learning disabilities: An emphasis on conceptual and procedural understanding. Journal of Special Education, 36(1), 23–38.

Jitendra, A. K., Griffin, C., Deatline-Buchman, A., Dipipi-Hoy, C., Sczesniak, E., Sokol, N. G., & Xin, Y. P. (2005). Adherence to mathematical professional standards and instructional criteria for problem-solving in mathematics. Exceptional Children, 71(3), 319–337.

Kroesbergen, E., & Van Luit, J. E. H. (2003). Mathematics interventions for children with special needs Remedial and Special Education, 24(2), 97–114.

Lee, J., Grigg, W., & Dion, G. (2007). The nation's report card: Mathematics 2007 (NCES 2007494-). Washington, DC: National Center for Educational Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Maccini, P., & Gagnon, J. (2002). Perceptions and application of NCTM standards by special and general education teachers. Exceptional Children, 68, 325–344.

Maccini, P., & Hughes, C.A. (2000). Effects of a problemsolving strategy on the introductory algebra performance of secondary students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 15, 10–21.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2007). The inclusive classroom: Strategies for effective instruction (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.

McLeskey, J., Hoppey, D., Williamson, P., & Rentz, T. (2004). Is inclusion an illusion? An examination of national and state trends toward the education of students with learning disabilities in general education classrooms. Learning Disabilities Research and Practice, 19(2), 109–115.

Mercer, C., & Mercer, A. (2005). Teaching students with learning problems (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill-Prentice Hall.

Miller, S. P., & Hudson, P. (2007). Using evidence-based practices to build mathematics competencies related to conceptual, procedural, and declarative knowledge. Learning Disabilities Research & Practice, 22(1), 47–57.

Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1993). Using data to learn about concrete-semiconcrete-abstract instruction for students with math disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 8, 89–96.

Monroe, E. E., & Orme, M. P. (2002). Developing missing vocabulary. Preventing School Failure, 46(3), 139–142.

Montague, M., & Jitendra, A. (2006). Teaching mathematics to middle school students with learning difficulties. New York: Guilford Press.

Montague, M., Warger, C., & Morgan, T. H. (2000). Solve it! Strategy instruction to improve mathematical problem solving. Learning Disabilities Research and Practice, 15, 10–16.

Montague, M., & Bos, C. S. (1996). The effect of cognitive strategy training of verbal math problem solving performance on learning disabled adolescents. Journal of Learning Disabilities, 19, 26–33.

National Center for Education Statistics. (2009). Highlights from the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2009. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.

National Council of Teachers of Mathematics. (1995). Principles and standards for school

mathematics. Reston, VA: Author.

National Research Council. (2001). Adding it up: Helping children learn mathematics. Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council. (1989). Everyday counts: A report to the nation on the future of mathematics education. Washington, DC: National Academy Press.

Riccomini, P. J. (2005). Identification and remediation of systematic error patterns in subtraction. Learning Disability Quarterly, 25, 233–242.

Safer, N., & Fleishman, S. (2005). How student progress monitoring improves instruction. Educational Leadership, 62, 81–83.

Witzel, B. S., Ferguson, C. J., & Brown, D. (2007). Early numeracy skills for students with learning disabilities. LDOnline Exclusive [Available online at www.ldonline.com].

Woodward, J. (2004). Mathematics education in the United States: Past to present. Journal of Learning Disabilities, 37(1), 16–31.

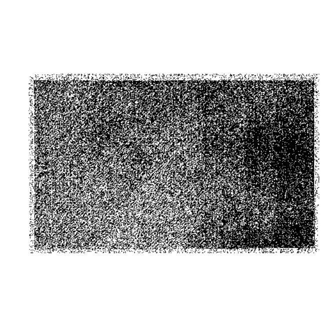
Woodward, J., & Montague, M. (2002). Meeting the challenge of mathematics reform for students with LD. The Journal of Special Education, 36 (2), 89–101.

الفصل الثاني عشر



حالات حول تعليم مهارات الرياضيات في صفوف الدمج

Cases About Teaching Math Skills in Inclusive Classrooms



حالات حول تعليم مهارات الرياضيات في صفوف الدمج
Cases About Teaching Math Skills in Inclusive Classrooms

ـــ الحالة الأولى (1) ـــ

وزعت المعلمة كاري ويبر ورقه عمل تتكون من 15 سؤال لفظي في الرياضيات وقالت للطلبة أن يقرؤوا السؤال الأول لوحدهم قراءة صامتة. قالت المعلمة ويبر "حسناً" بعد إن أعطيت وقتا لمراجعة السؤال الأول دعنا نناقشه". قرأ الطالب "دوشا كانكا" المسألة الرياضية بصوت صامت وقال لنفسه إلى أية درجة هو يكره الرياضيات، وخاصة المسائل الرياضية اللفظية.

* قالت المعلمة ويبر "دوشا، أريد منك ان تقرأ المسألة بصوت عال، وسنعمل مع بعضنا لحل ذلك السؤال". بينما انتظرت المعلمة ويبر أمام الطلبة، بدأ الطالب دوشا يقرأ وهو في حالة قلق شديد وقال "تيشا لديها 12 كيس شوكولاته، وفي كل كيس كان هناك 42 حبة شوكولاته. فتحت كل أكياس الشوكولاته ووضعتهم على الطاولة. عندما فعلت ذلك، وجدت أن أربع حبات شوكولاته بحالة سيئة وألقتها في القمامة، ثم قررت تيشا أن تضع باقي حبات الشوكولاته في أكياس أخرى بحيث كل كيس يتكون من 10 (عشرة) حبات شوكولاته فقط. كم كيس شوكولاته سيكون لديها؟". تعجب الطالب دوشا وقال لمعلمته "هذا سؤال طويل" فردت عليه المعلمة "صحيح هو كذلك"ثم تابعت وقالت "حسنا دوشا دعنا نقرأ كل أجزاء المسألة الرياضية ونحاول أن نحلها. كم حبه شوكولاته وضعت على الطاولة؟" قال دوشا بصوت منخفض "حسنا هناك 12 كيس. وفي كل كيس عدد كبير من حبات الشوكولاته" فردت عليه المعلمة ويبر "صحيح، إذا كان في كل كيس 42 حبة شوكولاته، فكم حبه شوكولاته على الطاولة؟" حاول الطالب دوشا أن يفكر في المسألة، لكنه لم يستطع الإجابة. ثم قال دوشا "أنا لا أعرف الإجابة، بالإضافة إلى ذلك، فانني أكره الشوكولاته"

ردت المعلمة ويبر وقالت "حسنا" دعني أقوم بذلك، وأنت سوف تستمع، وأيضاً بقية الطلبة" كتبت المعلمة ويبر "12 × 42 = 504". ثم نظرت المعلمة ويبر ورأت الطلبة يكتبون الجواب باستثناء الطالب دوشا الذي كان ينظر باتجاه نافذة الصف. صرخت المعلمة ويبر على الطالب دوشا وقالت له " اكتب الإجابة "فكتبت دوشا الإجابة الموجودة على اللوح،

بالرغم من أنه لم يفهم كيف حلت المعلمة السؤال.

قامت المعلمة ويبر باستكمال الإجابة عن اللوح وكتبت (504 – 4 = 500 و500/10 = 50 حبة شوكولاته في كل كيس) ثم طلبت من الجميع أن يتوقف ويقول في انسجام "هناك 50 حبة شوكلاته في كل كيس".

ليس مفاجئًا أن هناك عدد من الطلبة الذين أجابوا عن أسئلة أخرى بينما تحل المعلمة السؤال الأول، لأن الصف قد تعلّم وراجع حل المسائل الرياضية اللفظية لمدة 3 أسابيع ماضية، إلا أنه بالنسبة للطالب دوشا، طالب صعوبات تعلم في صف دمج، فإن حل المسائل الرياضية اللفظية يعتبر واجباً مؤلماً ومزعجاً جداً بالنسبة له.

بالإضافة إلى صعوبات القراءة لدى الطالب دوشا، فإن أداءه ضعيف أيضاً في الرياضيات بحيث لديه صعوبة في فهم المفاهيم الرياضية التي يستطيع بقية الطلبة استيعابها بسهولة، بالرغم من التدريس الجيد في مادة الرياضيات، إلا أن الطالب دوشا ذربي وهو يكره الرياضيات ويكره أي شيء له علاقة بالرياضيات،فعلى سبيل المثال:- فعندما قالت المعلمة أن من يحل واجبا بيتيا واحدا إضافيا كل أسبوع، فسوف يأخذ علامة إضافية، رفض الطالب دوشا أن يقوم بأي واجب صفي، بالرغم من حقيقة أنه يستطيع أن يرفع علامته من D إلى العلامة C.

المعلم بيري فاسكار هو معلم غرفة المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم، واع لصعوبات الطالب دوشا في الرياضيات، وهو أحيانا يساعد المعلمة ويبر في تدريس الصف، إلا أنه في الفترة الأخيرة لم يكن لديه الوقت الكافي للمساعدة في التدريس بسبب اكتظاظ جدوله الدراسي.

عند مراجعة أحدث جدول علامات لتحصيل الطالب دوشا، وجد المعلم فاسكار العلامات الآتية

* اختبار وود كوك- جونسون (III) اختبارات التحصيل:

[illegible]	الرتبة المئينية	العلامة المعيارية
التعرف إلى الكلمة والحرف	53	101
الطلاقة في القراءة	37	92

الاختبار الفرعي	الرتبة المئينية	العلامة المعيارية
إعادة القصة	27	62
فهم واستيعاب المعلومات	12	29
الحساب	19	40
الطلاقة في الحساب	17	34
التهجئة	43	78
الطلاقة في الكتابة	48	97
فهم واستيعاب نص قراءة	37	95
المسائل الرياضية التطبيقية	10	24
عينات كتابية	42	97
إعادة القصة- بعد فترة زمنية (متأخر)	34	76

ثم قال المعلم فاسكار، معلم غرفة المصادر "هذا ما أعتقده": الطالب دوشا لديه صعوبات في الحساب وفي حل المسائل الرياضية التطبيقية. لاحظ أيضاً المعلم فاسكار أن شخصاً آخر في مدرسة سابقة قد قيّم الطالب دوشا على اختبار القدرة الرياضية (The Test of Math Ability، YOMA). يذكر التقرير أن أداء الطالب دوشا كان ضمن المعدل في موضوع المفردات (رتبة مئينية =50) وأقل من المتوسط على الاختبار الفرعي في الحساب (رتبة مئينية = 9) وفي المعلومات العامة (رتبة مئينية = 16)، وأداء ضعيف جداً في حل المسائل الرياضية اللفظية (رتبة مئينية = 2).

أسئلة للمناقشة

1. من خلال ما سبق: ما هي المهارة (أو المهارات) التي سوف نستهدفها في التدخل التربوي؟ أو ما المهارات التي سوف نستهدفها من أجل التقييم والقياس بشكل تفصيلي؟

2. في الصف، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما التعديلات / أو الدعم الذي يمكن أن يستخدم من أجل مساعدة الطالب دوشا؟

3. خارج صف الدمج، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما الإستراتيجية أو الاستراتيجيات التي يمكن تعليمها للطالب من أجل تطوير أدائه؟

4. إذا درّست الطالب إستراتيجية ما خارج صف الدمج، فما الذي يمكن فعله من أجل التأكد أن الطالب عمّم الإستراتيجية في الصف وفي مواقف أخرى؟

5. كيف يمكن أن تقيّم تطور أداء الطالب في المهارات الرياضية؟ صف كيف ومتى ستقيّم أداء الطالب؟

ـــ الحالة الثانية (2) ـــ

عندما بدأ اجتماع الخطة التربوية الفردية (IEP)، قال الطالب لينس "إذا أردت أن أتعلم الرياضيات، فإني أريد أن أتعلم المهارات التي تمكنني من دخول الكلية". فرد عليه المعلم هنري ريث، معلم التربية الخاصة (متخصص في الرياضيات) "وهذا تفكير جيد من طرفك، لينس، ولكنك أيضاً يجب أن تتعلم مهارات الرياضيات التي تساعدك في حياتك اليومية". جلس في اجتماع الخطة التربوية الفردية كلا من والدي الطالب لينس، جودي وفرانسيس كيكو، ومعلم الرياضيات للطالب لينس في الصف العاشر "لاتيرا يونج"، بالإضافة إلى مساعد المدير "دوقلاس كوكس"، وأخصائي الانتقال "بيير لافرانك". معظم أعضاء الفريق التربوي استمعوا بشكل مقصود وصبور الى الطالب لينس لإعطاء مزيد من حصص الرياضيات والتي تمكنه من الحصول على شهادة الثانوية العامة والتي تسمح له بدخول كليه مجتمع. جميع أعضاء الفريق باستثناء والدي الطالب لينس والطالب لينس نفسه، يعلمون ماهية صعوبات الطالب لينس في الرياضيات ويعلمون مدى حاجته إلى مهارات رياضية وظيفية أكثر مثل تلك التي تم تعليمها من قبل المعلم ريث، معلم التربية الخاصة للطالب لينس. بينما حدث نقاش وجدال أثناء الاجتماع، توصل الفريقين إلى تسوية تعبر عن خليط من أهداف الخطة التربوية الفردية (IEP) وبالتالي تعليم لينس في صفين مختلفين من صفوف تعليم الرياضيات، بحيث يتعلم نوعين من المهارات الرياضية، مهارات رياضية وظيفية ومهارات رياضية تمكنه من التخرج من المدرسة.

يعمل المعلم ريث في مدرسة ثانوية منذ عدة سنوات وقد بدأ التدريس التعاوني مع معلم الرياضيات في الصف، المعلم "يونج" خلال السنتين الماضيتين. يمضي المعلم ريث معظم وقته في صفوف الدمج لمهارات الرياضيات ويمضي وقتا في تدريس الرياضيات لطلبة صعوبات التعلم من الصف العاشر والحادي عشر مثل تعليم الطالب لينس. يشعر المعلم ريث أن عمله في تدريس هؤلاء الطلبة من ذوي صعوبات التعلم هو تدريس المهارات الرياضية التي تساعدهم في حياتهم.

الطالب لينس، من جهة أخرى، لديه صعوبات حتى في المهارات الرياضية المهنة والتي يعلمها المعلم ريث. يشعر المعلم ريث أن الطالب لينس سيواجه صعوبات واضحة في صف

الدمج في موضوع الجبر. عندما اشتكى الطالب لينس من أن الرياضيات في صف صعوبات التعلم كان صعبا جدا، أشار المعلم ريث أن تلك المادة تتضمن فقط مستوى صف سابع وثامن، بينما كان الطالب لينس في مستوى صف عاشر.

لينس كان في صفوف طلبة من ذوي صعوبات التعلم عندما شُخص بأنه طالب صعوبات تعلم منذ الصف الرابع. إن مستوى ذكاء لينس أعلى من المتوسط بقليل، إلا أن صعوبات التعلم لديه تمنعه من الوصول إلى مستوى إمكانياته المتوقعة وخاصة في مادة الرياضيات. في مواد أخرى، فإن لينس أداءه متوسط أو أعلى من المتوسط. إن صعوبات الرياضيات هي السبب الرئيس التي تجعله يستمر بالحصول على خدمات تربية خاصة. إن الرياضيات بالنسبة الى الطالب لينس هي مادة صعبة وتحتاج إلى جهد كبير ليتم فهم المهارات الرياضية. يتقن الطالب لينس بعض مهارات الرياضيات، ولكنه لم يتقن بعد وقد لا يتقن مهارات رياضية أخرى. فعلى سبيل المثال: ما زال لدى لينس صعوبات في حقائق وجدول الضرب للأعداد الكبيرة مثل جدول ضرب العدد 8 والعدد 9، من جهة أخرى، هو يفهم ويتقن مستويات عالية في الأشكال الهندسية والجبر والتي قد لا يتقنها طلبة آخرين.

يحصل الطالب لينس على كثير من التعليم في الرياضيات، فبالإضافة إلى تعليمه مادة الرياضيات في البيت من قبل معلم بعد الإنتهاء من دوام المدرسة، فهو يأخذ أيضاً حصة رياضيات مع طلبة صعوبات تعلم في نهاية كل أسبوع كما يحصل على خدمات تربية خاصة في مادة الجبر في صف دمج.

في صف الدمج لمادة الجبر، فإن الطالب لينس بالإضافة إلى طالب صعوبات تعلم آخر يحصلان على خدمات تربية خاصة ليتعلموا مادة جبر 1. المعلمان ريث ويونج يدرّسان ذلك الصف مادة جبر 1. فهما يتبادلان الأدوار في دعم وتعليم دروس الرياضيات في مادة جبر 1. عادة يهيئ المعلم ريث في بداية الحصة، مثل مراجعة الدرس السابق ومراجعة الواجب المنزلي مع الطلبة، ثم يقوم المعلم يونج بتدريس مهارات جديدة. يواجه الطالب لينس صعوبات في تعلم عدة مواضيع وقد حصل على بعض العلامات المنخفضة في الاختبارات مؤخراً. بالرغم من أن المعلم في البيت يعيد تعليم كثير من المهارات الرياضية التي يدرسها في المدرسة، إلا أن الطالب لينس ما زال يواجه صعوبات في فهم تلك المواضيع. فعلى سبيل المثال: في أحد الدروس مؤخرا، قام المعلم يونج بتعليم الطلبة كيفية استخدام المعادلة لحساب الانحدار. قال الطالب لينس أنه فهم المعادلة، إلا أنه حصل على علامة ضعيفة

في الاختبار الأسبوعي، فهو نسي كثيرا من المعطيات المطلوبة لحساب خط الانحدار. مثل هذه الأمثلة. جعلت المعلم ريث يستنتج أن الطالب لينس بحاجة إلى تعليمه في صف خاص بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات طيلة الأسبوع، وليس حصة واحدة في نهاية الأسبوع.

خلال فترة التخطيط للدروس، ناقش المعلمان يونج وريث الصعوبات التي يواجهها الطالب لينس والتكييفات في التعليم والتي يمكن أن يتم تزويدها للطالب. قال المعلم ريث " حسناً، بالإضافة إلى إعطائه جداول تعبر عن حقائق أساسية في الرياضيات لمساعدته، هل هناك تكييف وتعديلات يجب أن نعطيها للطالب لينس؟. كلا المعلمان، ريث والمعلم يونج، شعراً أن استخدام الآلة الحاسبة يمكن أن تكون أحد التعديلات المقترحة، ولكنها قد لا تكون أمرا عادلا في مواضيع أخرى. فقد قال المعلم ريث " أنا لن أسمح باستخدام غير محدود للآلة الحاسبة " فرد المعلم يونج عليه وقال " نعم، أنا أوافقك الرأي، ولكن إذا لم نفعل ذلك فإنه سوف يفشل في امتحانات الرياضيات المقبلة. دعنا نواجه هذا الأمر، هو لا يستطيع أن يكمل حل المسائل الرياضية في معظمها بسبب أدائه الضعيف في القيام بمهارات الضرب والقسمة" فسأله المعلم ريث: "حسنا، ما الذي نستطيع أن نفعله أيضاً" وقد بدا على المعلم ريث علامات الإحباط من أداء الطالب لينس.

أسئلة المناقشة

1. من خلال ما سبق، ما هي المهارة (أو المهارات) التي سوف نستهدفها في التدخل التربوي؟ أو ما المهارات التي سوف نستهدفها من أجل التقييم والقياس بشكل تفصيلي؟

2. في الصف، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما التعديلات / أو الدعم الذي يمكن أن يستخدم من أجل مساعدة الطالب لينس؟ متى تكون التعديلات في التعليم غير عادلة أو أن تكون فعلا دعامة وركيزة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة؟

3. خارج صف الدمج، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما الإستراتيجية أو الاستراتيجيات التي يمكن تعليمها للطالب من أجل تطوير أدائه؟

4. إذا درّست الطالب إستراتيجية ما خارج صف الدمج، فما الذي يمكن فعله من أجل التأكد أن الطالب عمّم الإستراتيجية في الصف وفي مواقف أخرى؟

5. كيف يمكن أن تقيّم تطور أداء الطالب في المهارات الرياضية؟ صف كيف ومتى ستقيّم أداء الطالب؟

ـــ الحالة (3) ـــ

أليسون ويفسا، هي طالبة في الصف الخامس. سعيدة في معظم وقتها في المدرسة باستثناء الوقت الذي تمضيه في حصة الرياضيات. خلال وقتها في حصة الرياضيات تشعر بأنها محبطة، وخاصة أثناء حل المسائل الرياضية اللفظية.

الطالبة أليسون تحصل على خدمات تربية خاصة ضمن برنامج الاضطراب الانفعالي (Emotional Disturbance، ED)، الرياضيات هي المادة الوحيدة التي تحتاج فيها الطالبة أليسون إلى خدمات تربية خاصة في صف دمج تعاوني بين المعلمين. بالنسبة إلى الطالبة أليسون فإن الرياضيات مادة مزعجة بالإضافة إلى وجود طالبتين تواجهان صعوبات في الرياضيات في نفس الصف هما الطالبة تاشا والطالبة فريدا.

شعرت أليسون بالإحباط عند حل المسألة الرياضية اللفظية في البارحة إلى درجة أنها رمت كتابها باتجاه حائط الصف. أول مسألة رياضية لفظية قرأتها الطالبة أليسون كانت كالآتي:-

س1) فيلم، نسبة عدد سكان الصين، يستغرق مدة عرضه 48 دقيقة. المعلم جلاس يريد أن يناقش الطلبة لمدة 25 دقيقة بعد انقضاء الفيلم. كما أنه يريد أن ينهي كل شيء عند الساعة 2:10 ظهراً. في أية ساعة ودقيقة يجب أن يبدأ عرض الفيلم؟

تحدثت أليسون مع نفسها وقالت " ما الذي يعنيني متى يجب أن يبدأ عرض الفيلم؟ ثم بعد ذلك كتبت أليسون على ورقة الإجابة 48 + 25 = 73. ثم بعد ذلك أضافت 73 دقيقة إلى الساعة 2:10 وكانت الإجابة 3:83. وعندما شاهدت معلمة الصف "كوك" إجابة الطالبة أليسون على الورقة، قالت لها المعلمة " أليسون، عزيزتي، كيف تكون الساعة 3:83؟ وضحكت الطالبة تاشا التي كانت بجانبها، فردت عليها أليسون وقالت لها " اخرسي، لا تضحكي هكذا وإلا ضربتك" ثم كاد أن يحدث بينهما قتال ومشاجرة لولا أن جاءت المعلمة كوك وقالت لهما " توقفا كلاكما وتكلما مع بعضكما بطريقة مؤدبة". ثم بعد ذلك، شرحت المعلمة كوك للطالبة أليسون الخطأ في الإجابة وصححته.

في هذه الأثناء، حضر إلى الصف المعلم المساعد في برنامج الاضطراب الانفعالي (ED) المعلم "هيلارد" وقال للمعلمة في الصف كوك. "آسف، آسف، ولكنني انشغلت في

بعض المسائل الأخرى في المدرسة" فردت عليه المعلمة كوك " لا بأس، نحن للتو بدأنا في حل السؤال الأول" ثم تحرك المعلم هيلارد وجلس بجانب الطالبة أليسون لمساعدتها في حل المسألة الرياضية اللفظية.

يبدو أن كلا المعلمين، المعلمة كوك والمعلم هيلارد ليس لديهما الخبرة الكافية في تدريس الطلبة كيفية حل المسائل الرياضية. فبالنسبة الى المعلم هيلارد، الرياضيات هو الموضوع الأضعف لديه في القدرة على تدريسه، وبالنسبة الى المعلمة كوك لم تكن هي أفضل بكثير في القدرة والمهارة على تعليم الطلبة كيفية حل المسائل الرياضية اللفظية.

بدا القلق يرتفع مجدداً بالنسبة للطالبة أليسون وحتى بالنسبة الى المعلم هيلارد عندما بدأ السؤال الثاني:-

س2: سالي دفعت 2.35 $ ثمن وجبة الغذاء، بيرت دفع أكثر من سالي بـ 0.35$ ثمن وجبة الغذاء، بينما لاري دفع أقل من سالي بـ 0.20$ ثمن وجبة الغذاء. ما هو المجموع الكلي الذي دفعه الجميع؟

قال المعلم هيلارد لأليسون " حسنا أليسون، دعينا نرى من أين يمكن أن نبدأ في حل المسألة الرياضية. بدأ المعلم هيلارد وكأنه يعرف ما الذي سوف يقوم به. ثم حاول أن يحل المسألة بنفسه قبل أن يعلمه للطالبة أليسون. ثم ذهب بالحل للمعلمة كوك، ليجد أن حله كان غير صحيحاً. ثم قال المعلم هيلارد لنفسه "حسناً، لنرى كيف يمكن أن نحل ذلك". أخيرا وبعد المحاولة الثالثة، جاء المعلم هيلارد بالإجابة الصحيحة ثم جلس بجانب أليسون وبدأ يشرح طريقة الإجابة الصحيحة على السؤال إلا أنه تلعثم عدة مرات وهو يشرح للطالبة أليسون. وأخيراً، قال المعلم هيلارد لأليسون "عموما، اكتبي الإجابة هذه، لأن هذا السؤال صعب بالنسبة اليك". بين الصعوبات والمستوى العالي من الإحباط لدى الطالبة أليسون وبين ضعف في مهارات التدريس لمعلميها، لا عجب أن استمرت أليسون بإظهار صعوبات تعلم في الرياضيات حتى نهاية السنة الدراسية.

أسئلة المناقشة

1. من خلال ما سبق، ماهي المهارة (أو المهارات) التي سوف تستهدفها في التدخل التربوي؟ أو ما المهارات التي سوف تستهدفها من أجل التقييم والقياس بشكل تفصيلي؟

2. في الصف، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما التعديلات / أو الدعم الذي يمكن أن يستخدم من أجل مساعدة الطالبة أليسون؟

3. خارج صف الدمج، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما الإستراتيجية أو الاستراتيجيات التي يمكن تعليمها للطالب من أجل تطوير أدائه؟

4. إذا درّست الطالب إستراتيجية ما خارج صف الدمج. فما الذي يمكن فعله من أجل التأكد أن الطالب عمّم الإستراتيجية في الصف وفي مواقف أخرى؟

5. كيف يمكن أن تقيّم تطور أداء الطالب في المهارات الرياضية؟ صف كيف ومتى ستقيّم أداء الطالب؟

6. عند تدريس حل المسائل الرياضية اللفظية، ما الذي يمكن فعله من أجل مساعدة الطالب على فهم حل تلك المسائل؟

ـــ الحالة الرابعة (4) ـــ

"فلاد" طالب في الصف السادس في مدرسة إعدادية تدعى مدرسة كامس. المدرسة كامس تستقبل كل عام دراسي طلبة من 3 مدارس ابتدائية وتعتبر واحدة من أكبر المدارس في الولاية وأكثرها ازدحاما بالطلبة. لذلك، فإن معظم الطلبة الجدد عادة ما يشعرون أنهم ضائعين في تلك المدرسة الجديدة والكبيرة بالنسبة لهم. على أيه حال فإن الطالب فلاد كان يعتبر طالبا صعب المزاج ولا يسمح لأي شخص بأن يقول له ما يجب أن يفعله.

تم تشخيص الطالب فلاد على أنه طالب ذو اضطراب انفعالي وسلوكي. فلقد سبب الكثير من المشكلات السلوكية مع جميع المعلمين السابقين في المدرسة الابتدائية ولقد حذر معلم الصف الخامس من سلوكياته لجميع معلميه في المدرسة الإعدادية. في الصف الخامس، تشاجر الطالب فلاد مع معلميه وزملاءه في الصف. أما بالنسبة الى لمهارات الأكاديمية للطالب فلاد، فهي ضعيفة للغاية. ومادة الرياضيات هي أكثر المواد التي يكرهها. عادة ما يأتي فلاد الى المدرسة غاضبا ومستاءاً.

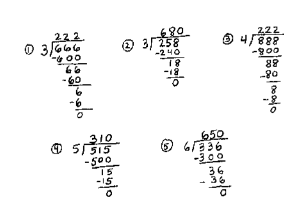
في مدرسة "كامس" الإعدادية، هناك معلم الدمج يدعى "بيركنز" ومعلم الصف السادس ويدعى "ستيد" وقد عملا مع بعضهما البعض خلال السنتين الماضيتين. يعمل معلم الدمج "بيركنز" مع المعلم "ستيد" في 3 صفوف دمج. كما يعلّم معلم الدمج بيركنز طلبة ضمن مجموعات صغيرة في غرفة المصادر. بالإضافة الى الطالب فلاد فإن المعلم بيركنز مسؤول أيضاً عن تعليم سبعة طلبة من ذوي الصعوبات. جميع طلبة المعلم بيركنز يمضون كل الوقت أو معظمه في صفوف الدمج عند المعلم ستيد. عادة، ما يدرس المعلم بيركنز في صفوف الدمج أثناء الصباح ويعلم طلبة بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة في غرفة المصادر.

بالنسبة الى ملف الطالب فلاد، فلقد لاحظ المعلم بيركنز أن الطالب فلاد قد تم تشخيصه باضطراب انفعالي (ED) منذ 4 سنوات ماضية بسبب أن الطالب فلاد كان كثير الكلام، كثير المشاجرات ولا يحترم تعليمات المعلمين والإدارة.

وجد المعلم بيركنز أن القدرة العقلية للطالب فلاد كانت منخفضة قليلا، تقريبا 87، بالإضافة إلى سلوكاته العدوانية، فيمكن أن تكون أكثر مشكلاته السلوكية في المدرسة،

بسبب ذلك، قرر المعلم بيركنز أن يقسم المهارات التعليمية إلى أجزاء وأقسام صغيرة يمكن السيطرة عليها بحيث لا يصبح الطالب فلاد محبطا. كما قرّر المعلم بيركنز أن يقدم كثير من التمارين من أجل الممارسة على المهارات خلال تدريس هذه الاجزاء وكثير من التشجيع والتعزيز إذا عمل بطريقة مناسبة. كما لاحظ المعلم بيركنز أن الطالب فلاد لديه كثير من الصعوبات عندما يعطي عمل كثير مره واحدة. ويستطيع فلاد أن يتحكم بغضبه إذا استطاع أن يعمل داخل الصف بطريقة تتناسب مع قدراته ومهاراته.

في مادة الرياضيات. عندما راجعا المعلمان بيركنز وسنيد عينة من أوراق العمل للطالب فلاد، وجدا أن فلاد يعرف كثيرا من الحقائق الرياضية الأساسية إلا أن أداءه ضعيف جدا في مهارات الرياضيات في الصف السادس والصف الخامس مثل: مهارات ضرب وقسمة أعداد من خانات متعددة، جمع وطرح الكسور، وعمليات ضرب وقسمة أعداد عشرية. بشكل خاص، عندما لاحظا طريقة حل الطالب فلاد لمسائل القسمة، وجدا أن الطالب فلاد عمل كثير من الأخطاء في حل مسائل رياضية للقسمة الطويلة. عندما راجعا 5 مسائل رياضية وجدا أنه عمل الأخطاء الآتية:



أسئلة المناقشة

1. من خلال ما سبق، ماهي المهارة (أو المهارات) التي سوف نستهدفها في التدخل التربوي؟ أو ما المهارات التي سوف نستهدفها من أجل التقييم والقياس بشكل تفصيلي؟

2. في الصف، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما التعديلات / أو الدعم الذي يمكن أن يستخدم من أجل مساعدة الطالب فلاد؟

3. خارج صف الدمج، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما الإستراتيجية أو الاستراتيجيات التي يمكن تعليمها للطالب من أجل تطوير أدائه؟

4. إذا درّست الطالب إستراتيجية ما خارج صف الدمج، فما الذي يمكن فعله من أجل التأكد أن الطالب عمّم الإستراتيجية في الصف وفي مواقف أخرى؟

5. كيف يمكن أن تقيّم تطور أداء الطالب في المهارات الرياضية؟ صف كيف ومتى ستقيّم أداء الطالب؟

ــ الحالة الخامسة (5) ــ

المعلمة جين هي معلمة صعوبات تعلم والتي تعلم بطريقة تعاونية مع المعلمة "كيز" معلمة الصف الثاني ابتدائي. في معظم الأيام، هما يستخدما طريقة التعليم المتوازي عند العمل على تعليم مفاهيم جديدة، فهما يقسمان الصف إلى مجموعتين، وكل معلمة تدرس مجموعة معينة. فهما يشعران أن تقسيم الصف إلى مجموعتين. سيجعلهما قادرتان على تعليم المفاهيم بطريقة أكثر شمولية وبإعطائهما تغذية راجعة فورية خلال تنفيذ ممارسات موجهه. في السنة الثالثة من التعليم التعاوني بينهما، وهما يعملان مع بعضهما بطريقة جيدة ويشعران أنهما يستفيدان من بعضهما البعض. هذا الأسبوع يتضمن تعليم الطلبة على معرفة الوقت باستخدام ساعة العقارب.

بينما وضعت الطالبة "ويلما" عقرب الدقائق باتجاه الرقم 1 وعقرب الساعات باتجاه الرقم 3، استمتعت بذلك وكأنها لعبه. لكن بعد ذلك سألتها المعلمة جين "ويلما، ما الوقت الذي تعبر عنها ساعتك؟" فردت عليها الطالبة ويلما "اعتقد.... اعتقد... أنها الساعة الثالثة والواحدة" وتكلمت بصوت خافت. الطالبة ويلما هي طالبة ذو صعوبات والتي تحتاج إلى مراجعة إضافية وتعليم إضافي حتى تستطيع أن تتعلم المفاهيم وتتقنها.

ثم ردت عليها المعلمة جين وقالت لها "الساعة هي الثالثة وخمس دقائق" ثم قالت المعلمة جين مرة أخرى "حسناً أيها الطلبة، لنحرك عقرب الدقائق باتجاه الرقم 7 وعقرب الساعات بين الرقم 8 و9، الآن ما هو الوقت؟". بعد ذلك رن جرس الفرصة، وازداد صوت الطلبة، فسألت مرة أخرى ما الوقت؟" لكن انشغال الطلبة بالاستعداد للفرصة، جعلها تقول حسناً "الساعة 8:35، الآن يمكنكم الذهاب".

بعد أن خرج الطلبة من الصف، قالت المعلمة كيز (معلمة الصف) للمعلمة جين (معلمة صعوبات التعلم) "جين، لقد لاحظت أن كلا المجموعتين واجهتا وقتاً صعباً لمعرفة الوقت. هل هذا صحيح". لقد لاحظت المعلمة جين أيضاً أن طالبان من ذوي الصعوبات العقلية وثلاث طلبة من ذوي صعوبات التعلم واجهوا صعوبات واضحة في معرفة الوقت. ثم ردت عليها المعلمة جين "هذا صحيح بشكل عام، باستثناء الطالبتان روجر وأريشا (طالبان ذوي تحصيل مرتفع) فلم يواجها صعوبات في معرفة الوقت" ثم أجابتها المعلمة كيز وقالت "لا

أدري حقيقة. هل يجب أن نمضي نصف ساعة إضافية في مراجعة معرفة الوقت باستخدام ساعة العقارب، أم يجب أن نعلمهم موضوعاً جديداً. فقالت لها المعلمة جين "حسناً، نحن نحتاج الى أن نفعل شيئاً ما، بسبب أن الطلبة لم يتعلموا معرفة الوقت بشكل واضح وخاصة الطلبة ذوي الصعوبات". فردت عليها المعلمة كيز "هذا صحيح" ثم فكرت بشكل عميق في الموضوع.

بينما سارت المعلمة جين في الممرات بين الصفوف، فكرت في طريقة تدريس أفضل لتعليم معرفة الوقت، ولكنها لم تستطع في هذا الوقت أن تفكر بطريقة تدريس أخرى. تعلم المعلمة أن طلبتها بحاجة الى أن يتقنوا مفهوم معرفة الوقت، أو سيكون أداؤهم ضعيفاً في اختبار الولاية السنوي للمعايير. المشكلة في التدريس التعاوني مع المعلمة كيز أنها تريد أن تنتقل بسرعة إلى تعليم مفاهيم أخرى جديدة وتعتمد بشكل واضح وكبير على الوظائف البيتية لتعويض النقص في التعليم وضيق الوقت في تدريس تلك المفاهيم. فهي تعلم أن لديها حصة إضافية واحدة فقط لتعليم ومساعدة الطلبة على تعلم معرفة الوقت باستخدام ساعة العقارب، لأنها بعد ذلك سوف تنتقل المعلمة كيز إلى تعليم مفهوم جديد هو "عد النقود". قالت جين لنفسها" أنه من السخرية أنه لا يوجد وقت لتعليم الوقت". فبناءاً على جدول تعليم المهارات عند المعلمة كيز، يجب استكمال تعليم الوقت قبل أسبوعين.

في اليوم الآتي وعندما رجعت المعلمة جين إلى الصف، وجدت المعلمة كيز وقد جهزت أدوات لتعليم الطلبة كيفية عد النقود. ثم قالت المعلمة كيز "دعينا أولاً نحاول أن ننهي تعليم معرفة الوقت في النصف الأول من الحصة ثم نحاول أن ندرس مهارة عد النقود في النصف الثاني من الحصة". بينما تم تقسيم الصف إلى مجموعتين فكرت المعلمة جين إلى أي درجة يحتاج الطلبة إلى مزيد من المراجعة وتعليم معرفة الوقت. عندما بدأت المعلمة جين درس معرفة الوقت ومراجعته، وجدت أن معظم الطلبة عرفوا وأكملوا حل الواجب الصفي في معرفة الوقت باستخدام ساعة العقارب، باستثناء طالبين هما ويلما وكلارك من ذوي الصعوبات، فهما لم يستطيعا حل مسائل تتعلق بمعرفة الوقت بشكل صحيح. قبل أن تنهي المعلمة جين مراجعة الواجب الصفي مع الطلبة، سمعت المعلمة كيز وهي تقول لها بأنه حان الوقت للانتقال الى مهارة عد النقود. ثم سألت المعلمة جين نفسها وقالت "ما الذي يمكن أن أفعله أيضاً للمساعدة في تعليم معرفة الوقت؟"

أسئلة المناقشة

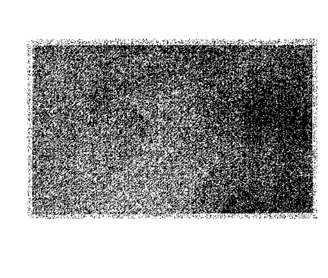
1. من خلال ما سبق، ماهي المهارة (أو المهارات) التي سوف نستهدفها في التدخل التربوي؟ أو ما المهارات التي سوف نستهدفها من أجل التقييم والقياس بشكل تفصيلي؟

2. في الصف، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما التعديلات / أو الدعم الذي يمكن أن يستخدم من أجل مساعدة الطالبة ويلما؟

3. خارج صف الدمج، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما الإستراتيجية أو الاستراتيجيات التي يمكن تعليمها للطالب من أجل تطوير أدائه؟

4. إذا درّست الطالب إستراتيجية ما خارج صف الدمج، فما الذي يمكن فعله من أجل التأكد أن الطالب عمّم الإستراتيجية في الصف وفي مواقف أخرى؟

5. كيف يمكن أن تقيّم تطور أداء الطالب في المهارات الرياضية؟ صف كيف ومتى ستقيّم أداء الطالب؟



الفصل الثالث عشر



إستراتيجيات التدريس الفعال في تعليم العلوم والدراسات الاجتماعية

Effective Techniques for Teaching in the Content Areas

إستراتيجيات التدريس الفعال في تعليم العلوم والدراسات الاجتماعية

إن المعلمين المسؤولون عن تدريس الطلبة غير المعوقين والطلبة ذوي الإعاقات في مواد العلوم والاجتماعيات (التاريخ، الجغرافيا، والثقافة الوطنية) يواجهوا كثير من الصعوبات والتحديات.

إن التحديات تتضمن الصعوبات التي تواجه الطلبة في إتقان المحتوى في مواد العلوم والاجتماعيات، بالإضافة إلى القلق حول برامج إعداد المعلمين. على أية حال ما زالت هناك فرص في تطبيق استراتيجيات تدريس فعالة من أجل تلبية حاجات الطالب. في مراجعة موجزه حول برامج إعداد المعلمين في كل من معلمي الصفوف العامة ومعلمي التربية الخاصة، فإن المعلمين الحاصلين على شهادة تدريس من صف الروضة وحتى الصف السادس (الروضة- الصف السادس) عادة ما يكونون حاصلين على شهادة في تدريس المرحلة الابتدائية. لذلك فإن برنامج المواد في الجامعة أو الكلية يقوم بإعدادهم في مجالات تدريس بشكل عام، وليس كمتخصصين في مجال محدد. بالإعتماد على برنامج الكلية وعلى متطلبات الولاية الأمريكية فيما يتعلق بمتطلبات الشهادة، فإن المعلمين الحاصلين على شهادة تعليم صفوف من الروضة- إلى الصف السادس (الروضة- الصف السادس) قد حصلوا على مادة واحدة فقط أو أكثر بقليل في تدريس العلوم والاجتماعيات وبرنامج مواد محدد في تدريس الطلبة ذوي الإعاقات. من جهة أخرى، المعلمون الذين حصلوا على شهادات في تدريس الصفوف من الصف السابع وحتى الصف الثاني ثانوي فعادة ما يكونون حاصلين على شهادات تخصص في مجال محدد مثل: العلوم، التاريخ، الرياضيات أو اللغة الانجليزية وغيرها. مره أخرى، فإن هؤلاء المعلمين (معلمي الصفوف من السابع وحتى الصف الثاني ثانوي) لديهم إعداد قليل في تدريس الطلبة ذوي الصعوبات أو الإعاقات.

من جهة أخرى، فإن معلمي التربية الخاصة يتم إعدادهم لتدريس الطلبة ذوي الإعاقات في جميع المواد والمجالات ولكنهم بشكل عام يفتقدون إلى خبرة تدريس مواد العلوم والاجتماعيات. كنتيجة لذلك، فإن معلمي التربية الخاصة يساعدون معلمي الصفوف العامة في تدريس مواد العلوم والاجتماعيات مثل المساعدة في تعديل الأدوات ومواد التدريس وعمل

تعديلات في تقييم الطلبة ذوي الإعاقات، وتعديل التدريس من أجل تلبية حاجات الطلبة ذوي الإعاقات.

إن الاختلافات في برامج إعداد المعلمين بين معلمي المرحلة الابتدائية (الروضة- الصف السادس) ومعلمي المجالات والتخصصات المحددة (الصف السابع- الصف الثاني ثانوي) بالإضافة إلى الإضافات من برامج إعداد معلمي التربية الخاصة كلها تؤثر في أدوار المعلمين الذين يدعمون تعليم الطلبة ذوي الصعوبات والإعاقات البسيطة في مواد العلوم والاجتماعيات. بالإضافة إلى ذلك، فإن نموذج التدريس الذي يتم تحديده في الخطة التربوية الفردية تؤثر في دور معلم التربية الخاصة في عملية الدعم، بناءً على ما هو محدد وموصى به في الخطة التربوية الفردية، فقد يتم تقديم دعم محدود أو عدم وجود أي دعم للطالب ذي الإعاقة البسيطة من قبل معلم التربية الخاصة في صف الدمج عند تعليمه مواد العلوم والاجتماعيات.

عكس ذلك، فقد يحصل طالب ذو إعاقة بسيطة على دعم مكثف من قبل معلم التربية الخاصة أو دعم من قبل مساعد معلم تربية خاصة عند دمجه في صف لتعليم مواد العلوم والاجتماعيات. لذلك، فإن دور معلم التربية الخاصة ومعلم الصف العام في تدريس العلوم والاجتماعيات للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة يتم تحديده في الخطة التربوية الفردية ويختلف بناءً على ذلك. على أية حال، بغض النظر عن متطلبات وتوصيات الخطة التربوية الفردية في نموذج التدريس لمادتي العلوم والاجتماعيات، فإن التحديات وحاجات الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة والطلبة الذين لديهم مهارات لغة انجليزية محدودة يجب أن يتم تلبيتها.

إن هذا الفصل يركّز على بعض الصعوبات والتحديات عند تدريس مادتي العلوم والاجتماعيات للطلبة ذوي الإعاقات، بالإضافة إلى الاستراتيجيات الفعّالة في دعم تعليم الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة لمادتي العلوم والاجتماعيات.

الصعوبات في تدريس مادتي العلوم والاجتماعيات

كثير من الطلبة ذوي الإعاقات وغير المعوقين يواجهون صعوبات في تعلم المفاهيم، وفهم المحتوى، واكتساب المعلومات في مادتي العلوم والاجتماعيات. إن صعوبات الطالب في تعلم تلك المواد يرتبط بصعوبات في القراءة، والفهم والاستيعاب والتذكر، وأداء الطلبة على

الاختبارات، كجهد في التعرف إلى مستوى إتقان الطلبة للمنهاج. فإن قسم التربية الأمريكي جمع معلومات عن الطلبة في مدارس عامة وخاصة لأكثر من 30 سنة.

هـذه المعلومـات تم جمعهـا من قبـل مؤسسـة القياس الوطنـي للتطور التربـوي (The National Assessment of Educational Progress، NAEP)، ووضعت تلك المؤسسة ثلاث مستويات في التحصيل تتدرج من الأقل مستوى إلى أعلى مستوى:-

1 – المستوى الأساسي Basic:- يشير إلى الإتقان الجزئي من المعلومات والمهارات التي تعتبر مهارات أساسية في مستوى صفي محدد.

2 – المستوى المتقـن Proficient (أو المستوى المحترف):- يشير إلى إنجاز أكاديمي قوي. الطلبة الذين يصلون إلى هذا المستوى يظهرون كفايات في كثير من المواضيع.

3 – المستوى المتقدم Advanced:- يظهروا أداء متميزاً.

مجموعة مهارات الطلبة أو تحصيل الطلبة في أي مستوى (مثال: الأساسي، المحترف، والمتقدم) وما يقابله في المستوى الصفي (مثال الصف الرابع، الثامن، أو مستوى الثاني ثانوي) قد تم تحديده وتعريفه أيضاً من قبل مؤسسة القياس الوطني للتقييم التربوي (NAEP). فعلى سبيل المثال: فإن المستوى الأساسي (Basic) لأداء الطلبة في مستوى الصف الرابع في مادة الاجتماعيات وتاريخ الولايات المتحدة يمكن وصفه بأن الطلبة في هذا المستوى قادرون على ما يأتي:

"يحدد ويصف عدد قليل من الناس المشهورين والأماكن والأحداث والأفكار في التاريخ الأمريكي. يجب أن يكونوا قادرين على تفسير أسباب الاحتفال بمعظم العطلات الوطنية. ويكون لديهم بعض الألفة والمعرفة بجغرافيا الولاية التي يعيشون فيها والولايات المتحدة بشكل عام، ويكونوا قادرين على التعبير بالكتابة بأفكار قليلة حول أية فكرة رئيسة في مادة التاريخ الأمريكي" (Lee & Weiss، 2007، p.19).

بناءاً على التقرير والمعلومات المحددة من قبل مؤسسة القياس الوطني للتطور التربوي (NAEP) فإن مستويات أداء الطلبة عام 2006 قد تحسن في كل المراحل الصفية وفي معظم المجتمعات المحلية (Lee & Weiss، 2007)، المعلومات التي تم جمعها لكل مستوى صفي تشير إلى نسب مئوية ضمن أو أعلى من المستوى الأساسي وأيضاً ضمن أو أعلى من المستوى المحترف. فعلى سبيل المثال:- 70% من طلبة الصف الرابع كان مستوى أداؤهم

ضمن أو أعلى من المستوى الأساسي، 17% من طلبة الصف الثامن كان مستوى أداؤهم ضمن أو أعلى من المستوى المحترف.

تقير النتائج بشكل عام أن هناك نسبة قليلة من الطلبة وصل مستوى أداؤهم إلى المستوى المحترف في مادة تاريخ الولايات المتحدة.

أيضاً بناءً على التقرير الصادر من قسم القياس الوطني للتطور التربوي (NAEP)، فإن مستوى أداء الطلبة في العلوم في عام 2005 كان متفاوتاً لكل مستوى صفي. فعلى سبيل المثال: مستوى أداء الطلبة في العلوم في الصف الرابع تحسن، ومستوى أداء الطلبة في الصف الثامن بقي كما هو، بينما انخفض مستوى أداء الطلبة في الصف الثاني ثانوي. 68% من طلبة الصف الرابع كان مستوى أداؤهم ضمن أو أعلى من المستوى الأساسي، بينما كان فقط 29% ضمن أو أعلى من المستوى المحترف. 59% من طلبة الصف الثامن كان مستوى أداؤهم ضمن أو أعلى من المستوى الأساسي، بينما فقط 29% من الطلبة ضمن أو أعلى من المستوى المحترف. أما بالنسبة لنتائج الطلبة ذوي الإعاقات في المرحلة الإعدادية فهي أكثر تحفظاً، فلقد أشارت النتائج الصادرة عن القسم NAEP في عام 2005 في مادة العلوم أن فقط 27% لديهم علامات ضمن أو أعلى من المستوى الأساسي، وأن 73% من الطلبة ذوي الإعاقات كان مستوى أداؤهم أقل من المستوى الأساسي. نفس المؤشرات في مستويات أداء الطلبة تم جمعها من قبل الاختبارات التي تجريها الولايات المختلفة في مادة العلوم وخاصة عند الطلبة من بيئات محرومة اقتصادياً وطلبة ذوي إعاقات.

قبل الانتقال إلى تقييم المهارات التي يحتاجها الطلبة من أجل الأداء المرتفع في مادة العلوم والاجتماعيات (ضمن المستوى المحترف مثلاً)، فمن المهم أن نكتشف كيفية تدريس الاجتماعيات والعلوم بالشكل الاعتيادي في الصفوف العامة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية. في مواد الاجتماعيات والعلوم، فإن المناهج المقررة والمعلمين هما المصادر الأساسية للمعلومات عند الطلبة. في الصفوف المبكرة، فإن المعلمين يعتبرون مصدر المعلومات الأساسي. بعد ذلك، وعندما يصبح الطلبة أكثر مهارة في القراءة، يبدؤون بقراءة المواد المطلوبة منهم للتعلم. عندما يحدث هذا التغير في التدريس، والذي عادة ما يكون في الصف الرابع، فإن الطلبة من ذوي الإعاقات البسيطة والطلبة الذين لديهم اللغة الإنجليزية هي اللغة الثانية يبدؤون بمواجهة صعوبات في تعلم تلك المواد في العلوم والاجتماعيات. بالإضافة إلى ذلك، فإن عمق المحتوى الذي يتعلمه الطلبة يبدأ بالتعقيد كلما

زاد المستوى الصعفي.

فعندما يبدأ الطلبة بدخول الصفوف الإعدادية والثانوية، يصبح التعليم متوقفاً مع مستوى المنهاج وتستمل المواضيع المطلوبة تعلمها بالإضافة إلى طرائق التدريس المرغوب فيه من قبل المعلمين. أساليب التدريس قد تتضمن أسلوب المحاضرة، ونشاطات التعليم التعاوني، والمشاريع، والمختبرات، والنشاطات المبنية على شبكة الإنترنت، والأفلام والتعلم المستقل أو الذاتي وغيرها.

إن الطلبة ذوي الإعاقات والطلبة المعرضين لخطر الفشل الأكاديمي في مواد الاجتماعيات والعلوم يشتركون في مجموعة من الخصائص، فعدد منهم لديه صعوبات في مهارات القراءة والكتابة والمهارات اللغوية والتذكر (مثال: القراءة، تفسير المعلومات البصرية، فهم المعلومات المكتوبة والمنطوقة، فهم وتذكر مجموعة واسعة من المفردات) وصعوبات في اللغة المكتوبة (مثال: أخذ الملاحظات، كتابة أوراق، الإجابة كتابياً عن امتحان وغيرها)، ومدى علاقة المحتوى بحياة الفرد.

فيما يتعلق بالقراءة والكتابة، فإن الطلبة لديهم صعوبات في التمييز بين الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية، وصعوبات في تنظيم المعلومات، والتعرف إلى المعلومات المهمة أو ذات العلاقة؛ وصعوبات في تذكر تلك المعلومات. بالإضافة إلى ذلك، فقد يكون لديهم صعوبات في التعبير عن المعلومات المطلوبة كتابياً بسبب صعوبات في مهارات اللغة المكتوبة. كما أن المناهج المقررة في مواد العلوم والاجتماعيات مليئة بالمفردات اللغوية والمعلومات، مما يؤدي إلى زيادة الضغط الذي هو موجود بالأصل ويؤدي إلى زيادة الصعوبات. لذلك، فإن من المهم جداً أن يتعاون معلمو الصفوف العامة ومعلمو التربية الخاصة ويعملان مع بعضهما البعض من أجل تلبية حاجات الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة في مواد العلوم والاجتماعيات.

* استراتيجيات في تدريس مواد العلوم والاجتماعيات

في العناوين الآتية، سوف نستعرض استراتيجيات تدريس يمكن أن يطبقها المعلمون من أجل تلبية حاجات الطلبة في صفوف الدمج في مواد العلوم والاجتماعيات.

لا تشمل هذه المعلومات على كل الاستراتيجيات المستخدمة حالياً والمبنية على الأدلة البحثية، ولكن سنركز في هذا الفصل على عدد قليل من الاستراتيجيات المستخدمة والمهمة من أجل القارئ.

المنظم التخطيطي للمادة Course Organizer

مجموعة من الباحثين في مركز جامعة كانساس للبحث والتعلم أنشأت ما يسمى ب "المنظم التخطيطي للمادة" كجزء من سلسلة تحسين المحتوى (Lenz, Schumaker, Deshler, & Bulgren, 1998). يشير الباحث لينز Lenz وزملاؤه إلى ما يلي " إن تحسين المحتوى هو منحى يؤدي إلى تخطيط التدريس وتعليم المحتوى إلى مجموعات متنوعة من الطلبة، فهي تتضمن اتخاذ قرار حول المحتوى الذي سيتم تدريسه وترجمة ذلك المحتوى بنماذج يسهل فهمها وإدراكها، وعرض ذلك المحتوى بطرائق تسهل التذكر والحفظ" (P.1:1998). إن المنظم التخطيطي للمادة عادة ما تستخدم لتنظيم محتوى المادة والتي عادة ما يتم تدريسها خلال فترة زمنية ممتدة (مثال: خلال فترة فصل دراسي، أو سنة دراسية). كما يمكن فصل المنظم التخطيطي للمادة إلى وحدات ودروس في المادة.

عند استخدام المنظم التخطيطي للمادة، فإن المعلم يرتب المحتوى أو التدريس إلى أجزاء وأقسام سهلة الفهم والإدراك. إن المنظم التخطيطي للمادة عادة ما يقسم إلى ثمانية أقسام، بحيث يشير كل قسم إلى وجه محدد في المادة. فعلى سبيل المثال، إن المنظم التخطيطي للمادة في الشكل الموجود رقم 13.1، يصف نوعين من المعلومات هما عنوان المادة والجملة الأساسية العامة والتي توضح محتوى المادة. إن الجملة الأساسية هي جملة مختصرة تشير إلى ما الذي سوف تتحدث عنه المادة كما تحتوي على الأفكار الجوهرية والأساسية التي سيتم شرحها فيها.

أما القسم الثاني فهو يصف مجموعة من الأسئلة المهمة والتي يجب على كل طالب أن يكون قادراً على الإجابة عنها في نهاية المادة. إن هذه الأسئلة عادة ما تكون عامة وأساسية حول محتوى المادة كما أنها تهيئ الطلبة للنقاش حولها.

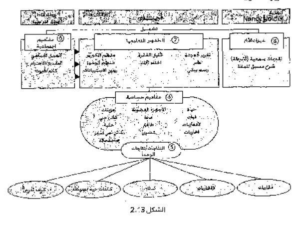
معايير المادة موجودة في القسم الثالث. إن هذه المعايير تصف محتوى الواجبات والإجراءات المستخدمة لقياس أداء الطلبة ومعلوماتهم بالإضافة إلى وجود وزن للعلامات في المادة مقابل كل محتوى. كما يحتوي هذا القسم على رسم بياني يظهر تطور أداء الطالب في المادة وفي كل وحدة من وحداتها.

الشكل 1.13

الشكل الثاني للمنظم التخطيطي للمادة يعطي مثالاً للأقسام من 4 إلى 8، كما هو مبين في الشكل 2.13. القسم الرابع يعدد المفاهيم الأساسية للمادة على شكل نافذة بيضاوية. مباشرة بعد القسم 'الرابع'، يوجد القسم الخامس والذي يضع خريطة للوحدات الموجودة في المادة. تم وضع وحدات المادة في القسم الخامس بالترتيب من الوحدة الأولى إلى آخر وحدة سيتم تدريسها في المادة. أما بالنسبة للقسم السادس فهو يتضمن مبادئ المجموعة والمجتمع والذي يتضمن معايير التعلم وسلوك المجموعة في المادة. أما القسم السابع فيتضمن الروتين والذي يسهل عملية تعلم المادة. وأخيراً، القسم الثامن والذي يعدد التكييفات المتاحة للطلبة من أجل إظهار مدى إتقانهم واكتسابهم للمعلومات في المادة.

بعد أن يتعاون معلمو الصفوف العامة ومعلمو التربية الخاصة في تطوير مسودات للمنظم التخطيطي للمادة فإنهم سوف يقدمون ذلك 'المنظم التخطيطي للطلبة. بسبب أن المعلمين يجب أن يحصلوا' على تدريس في سلسلة تحسين المحتوى والذي يتضمن تطوير المنظم 'التخطيطي للمادة، فإن المعلمين المهتمين بذلك يمكن أن يرجعوا إلى جامعة كانساس ضمن الموقع الالكتروني الآتي: http/www.ku-crl.org/slm/content.shtml من أجل

الحصول على تدريب متقدم في تطوير واستخدام المنظم التخطيطي للمادة ضمن سلسلة تطوير المحتوى.



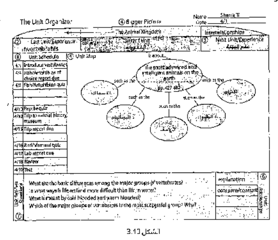
الشكل 2.13

المنظم التخطيطي للوحدة Unit Organizer

إن المنظم التخطيطي للوحدة هو جزء من سلسلة تطوير المحتوى والذي تم تطويره من قبل باحثين في مركز جامعة كانساس للبحث في التعليم. إن منظم المحتوى تم تطويره من قبل الباحث لينز وزملاءه عام 1994 والذي يعتبر تكملة أو جزءاً مكملا للمنظم التخطيطي للمادة والذي تم وصفه سابقاً. بناءً على رأي الباحث لينز وزملاءه فإن " الوحدة هي جزء من المحتوى والذي يختاره المعلم من أجل تنظيم المعلومات وتقسيمها إلى دروس تنتهي بأنواع معينة من الاختبارات " (صفحة 2). يستخدم المنظم التخطيطي للوحدة عادةً في المواد المختلفة مثل العلوم، والاجتماعيات، والرياضيات، وغيرها. بنفس طريقة المنظم التخطيطي للمادة، فإن المنظم التخطيطي للوحدة يمكن أن ينقسم إلى عدة أقسام.

القسم الأول يتضمن عنوان الوحدة الحالية (انظر الشكل 3.13). أما القسم الثاني فيتضمن آخر وحدة سابقة تم تعليمها أو المعلومات والخبرات السابقة والتي تعتبر مقدمة أو

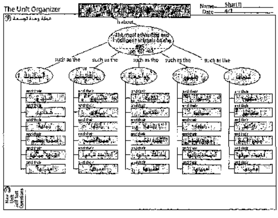
تهيئة لتلك الوحدة الحالية. القسم الثالث يتضمن عنوان الوحدة القادمة التي تتبع عنوان الوحدة الحالية. القسم الخامس يتضمن الجملة الأساسية لموضوع الوحدة مكتوب داخل نافذة بيضاوية، مع وجود رقم الصفحة التي اقتبست منها تلك الجملة الأساسية. ثم بعد ذلك يتم وضع خريطة للمحتوى والذي يتضمن وصفاً للجملة الأساسية والتي تبين كيفية تنظيم المعلومات في الوحدة. يتم ذلك بوضع كلمات مفتاحية تدعم الجملة الأساسية أو الفكرة الأساسية للموضوع (انظر الشكل 3.13). هذه الكلمات المفتاحية تتضمن العناصر الأساسية للوحدة بحيث تساعد الطلبة على فهم العلاقات الموجودة بين المفاهيم داخل الوحدة.



الشكل 3.13

أما القسم السادس فيتضمن قائمة موجزة تبين العلاقات بين المفاهيم في الوحدة والتي سيتم الحديث عنها. أما القسم السابع فإنه يتضمن أسئلة للفحص الذاتي والتي يجب على الطلبة أن يكونوا قادرين على الإجابة عنها في نهاية الوحدة. ويتضمن القسم الثامن في المخطط التنظيمي للوحدة جدول الوحدة والذي يحتوي على الاختبارات والواجبات المطلوبة.

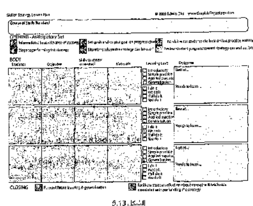
الصفحة الثانية للمخطط التنظيمي للوحدة (انظر الشكل 4.13) يحتوي على قسمين هما: خريطة الوحدة بشكل موسع، وأسئلة جديدة للفحص أو الاختبار الذاتي. بعد أن يتعاون المعلمون في تطوير صفحات المخطط التنظيمي للوحدة الدراسية؛ يتم تقديم ذلك المخطط التنظيمي للطلبة.



الشكل 4.13

استراتيجيات مبنية على المنطق Makes Sense Strategies

تم تطويره من قبل أدوين إليس ومارسيا روك (Ellis & Rock, 2001)، وتمثل الاستراتيجيات جعل الأمور منطقية أو قابلة للفهم (Makes Sense Strategies, MSS)، وهي إجراءات مبنية على أدلة بحثية ومصادر تعليمية تهدف إلى تطوير فهم المنهاج.


Skills Strategy Lesson Plan
Course of Study Standard
OPENING - Anticipatory Set
BODY
Students
Objective
Materials
Outcome
Introductory
Needs to learn...
CLOSING

الشكل 5.13

إن هذه الاستراتيجيات تتضمن مجموعة واسعة من المخططات التنظيمية وطرائق التدريس التي يستطيع المعلمون استخدامها من أجل تحسين وتطوير الأداء الأكاديمي للطلبة بشكل ملحوظ وفي عدة مواد. فتبعاً للباحث إليس (Ellis,2008)، فإن MSS هي:

- مبنية على مبادئ التعليم الجامع أو الشامل (Universal Instruction)، الذي يلبي حاجات كل الطلبة.
- يظهر استخدام الاستراتيجيات المعرفية ومهارات التفكير عالية المستوى.
- يركز على الفهم الأساسي للأفكار الكبيرة والواسعة بدلاً من تذكر حقائق تافهة.
- ويستخدم عند تعليم:
  - مهارات التفكير التحليلي والتفكير الناقد.
  - الاستيعاب القرائي والاستيعاب اللغوي.
  - المفاهيم المجردة وطريقة الكتابة.
  - الدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات وتعميم المهارات الاجتماعية.

لمزيد من المعلومات حول هذه الاستراتيجيات، انظر إلى الموقع الإلكتروني الآتي:

http://www.GraphicOrganizers.com

دعم مهارات القراءة والكتابة عند تعليم مواد العلوم والاجتماعيات.

قبل الانتقال إلى مناقشة استراتيجيات خاصة في تعليم مواد العلوم والاجتماعيات، فإننا سوف نتحدث أولاً عن بعض الطرائق التي يمكن استخدامها لدعم مهارات القراءة والكتابة عند تعليم مواد العلوم والاجتماعيات.

طبيعة تركيب النص المقروء Text Structure

إن المناهج المطلوبة في الصفوف هي مصدر المعلومات الأساسي عند تدريس مواد العلوم والاجتماعيات. لسوء الحظ، كثير من الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين لديهم صعوبات في قراءة وفهم واستيعاب النصوص المكتوبة في مواد العلوم والاجتماعيات. معلمو مواد العلوم والاجتماعيات ومعلمو التربية الخاصة قد يحتاجون إلى تعليم مباشر في طريقة التعامل مع النصوص المكتوبة وقراءتها وفهمها (مثال: انظر إلى العناوين الرئيسة، اكتب الملاحظات حول الكلمات الرئيسة أو المكتوبة بخط غامق). لأجل ذلك، يوصي بعض الباحثين أن على المعلمين أولاً أن يكونوا على ألفة ودراية بطبيعة الفقرات والنصوص المكتوبة في المناهج من خلال تقييم محتوى النص، ومستوى صعوبة النص المقروء، ومستوى سلاسة النصوص. عندما يتم تحديد تلك العوامل، فإن على المعلمين أن يخططوا للتدريس الذي يقود الطلبة للقراءة الذاتية أو بمساعدة من قبل المعلم للنصوص والفقرات المكتوبة في المناهج. الجدول 1.13 يذكر عددا من الخصائص في النصوص المكتوبة في المناهج والتي قد يرغب المعلمين في التعرف إليها وتقييم صعوباتها.

جدول 1.13 خصائص محتوى المواضيع في المناهج

الخصائص العامه	خصائص محدده و خاصة
جدول المحتويات	استخدام الخط الغامق
مقدمة الفصل أو الوحده الدراسيه	استخدام الخط المائل
الاهداف التعليميه	المخططات التنظيميه في الوحده الدراسيه
ملخص و خاتمة الوحده	الرسوم البيانيه و الجداول
معجم لشرح الكلمات الصعبه في الكتاب	الشرح و التعليق
المهرس	الملخصات الموجوده حول موضوع معين
الملحق	المفردات اللغويه
	كمية و حجم النص المكتوب

*مهارات الكتابة في مجالات المحتوى (مواد العلوم والاجتماعيات)

قام مجموعة من الباحثين باختبار استراتيجيات ما وراء المعرفة في الكتابة واستراتيجيات طرح أسئلة مؤثرة وفعالة من أجل تحسين مشاركة الطلبة وتطوير أدائهم في مادة التاريخ للصف التاسع. بشكل محدد، قارنوا بين استخدام الكتابة المنظمة مع استخدام أو من غير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات طرح أسئلة مؤثرة. وجد الباحثون أن أداء الطلبة في الكتابة كان أفضل عند استخدام الكتابة المنظمة مع استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات طرح أسئلة فعالة مقارنة مع أداء الطلبة الذين استخدموا طريقة الكتابة المنظمة فقط دون استخدام الاستراتيجيات الأخرى.

اقترحت النتائج أن المعلمين الذين يعلموا استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجية طرح أسئلة مؤثرة مع استخدام طريقة الكتابة المنظمة في مواد العلوم والاجتماعيات يمكن أن تزيد من أداء الطلبة وتعلمهم (Smith، Rook، & Smith، 2007). كما قام عدد من الباحثين باختبار فعالية استراتيجيات الاستكشاف من خلال طرح الأسئلة من أجل تطوير استيعاب الطالب وزيادة المعلومات في مواد العلوم والاجتماعيات في صفوف الدمج. بشكل محدد، اختبر الباحثون أثر استراتيجيات الاستكشافية لطرح الأسئلة في تطوير كتابة الطلبة في مواضيع العلوم والاجتماعيات. فقد وجد بولغرن وآخرون أن هذه الإستراتيجيات أظهرت نتائج ملحوظة في تطوير مهارات الكتابة للطلبة غير الموهوبين والطلبة ذوي صعوبات التعلم (Bulgren، Marquis، Lenz، Schumakr، & Deshler، 2009).

مهارات تسجيل الملاحظات Strategic Note Taking Skills

إن تعليم الطلبة استراتيجيات في تسجيل الملاحظات في الصف أثبتت أنها طريقة فعالة في تطوير مهارات الاستيعاب وتذكر المعلومات في المستقبل. بمنتهى البساطة، فإن استراتيجية تسجيل وأخذ الملاحظات الصفية تتضمن تعليم الطلبة كيفية تعبئة نموذج استراتيجية تسجيل الملاحظات.

يبدأ تعليم الطلبة مهارات تسجيل الملاحظات بشكل مباشر وواضح (النمذجة من خلال التفكير بصوت مرتفع)، ثم بعد ذلك تنتقل إلى مرحلة الممارسة الموجهة، ثم بعد ذلك إلى مرحلة الممارسة المستقلة أو الذاتية لمهارات تسجيل الملاحظات.

من وجهة نظر الباحث بويل (Boyle،2007)، فإن مهارات تسجيل الملاحظات هي عبارة عن عملية تبدأ قبل بدء الحصة وتنتهي بعد أن يراجع الطلبة ملاحظاتهم. قبل بدء الحصة، يجب أن يجهزوا الطلبة أنفسهم لعملية التعلم. في أثناء الحصة، يجب على الطلبة أن يسجلوا ملاحظاتهم. بعد الحصة، يجب على الطلبة أن يراجعوا ملاحظاتهم من خلال استكمال أي معلومات ناقصة وتوضيح معلومات معينة من أجل تحسين وتطوير الفهم والاستيعاب.

وأخيراً، قراءة المعلومات والملاحظات المكتوبة عدة مرات من أجل تذكرها واسترجاعها. إن استراتيجية تلميحات (CUES)، (انظر إلى الشكل 13.6) قد تم تطويرها لمساعدة الطلبة في تسجيل ملاحظاتهم على ورقة تسجيل الملاحظات الإستراتيجية (انظر الشكل 13.7). إن المعلمين قادرون على مساعدة الطلبة في تسجيل الملاحظات بطريقة منظمة ومنطقية.

شكل 13.6 إستراتيجية تسجيل الملاحظات و تسمى "تلميحات" CUES

خلال استماعك للمحاضرة، إستمع لتلميحات CUES باستخدام العناصر الآتية:

Cluster (C) : مجموعة من المعلومات التي تتكون من 3 إلى 6 نقاط رئسيه في المحاضره

Use (U) : استخدم تلميحات المعلم من أجل تسجيل الأفكار

تلميحات تتعلق بأرقام. مثال: « هنالك ستة أجزاء للخليه»

تلمحات مهمة، مثال: « هذا مهم أن تتذكره»

Enter (E) : إدخل مفردات لغويه مهمة

Summarize (S): لخص بسرعه و في أي وقت قدر الإمكان

شكل 13.7 ورقة استراتيجية أخذ الملاحظات بايجاز ورقة استراتيجية تسجيل الملاحظات

ملاحظه : تكتب في الصفحه الاولي لدفتر الملاحظات ما يأتي:
ما هو موضوع الدرس اليوم؟
صف ماذا تعرف عن هذا الموضوع
(يتم تعبئة تلك المعلومات قبل بدء المحاضرة)

عندما تبدأ تلك المحاضره، استخدم الصفحات الاتيه لأخذ الملاحظات
موضوع أو عنوان حصة اليوم :
أذكر ثلاثه إلى ستة نقاط رئسيه بتفاصيلها حول موضوع اليوم كما تمت مناقشته.
ملخص: بشكل سريع صف كيف تترابط الأفكار
مفردات أو مصطلحات جديده:
(كرر تلك الخطوات في أكثر من صفحه و حسب ما تقتضيه المحاضره من موضوعات و معلومات)

نهاية المحاضره
أكتب خمسة نقاط مهمه في المحاضرة و ضع تفاصيل لكل فكره من هذه الأفكار

الملاحظات الموجهة (المتعلمة) Guided Notes

إن إجراءات تسجيل الملاحظات الموجهة لها أدلة مبنية على البحوث كأداة تعمل على تطوير الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقات والطلبة غير المعوقين. بشكل عام، يمكن تعريفها على أنها جمل مختصرة تحتوي على فراغات بحيث تتم تعبئة تلك الفراغات من قبل الطلبة. تعبأ الفراغات بمعلومات تم الحصول عليها في الحصص الصفية (من خلال الاستماع والمشاهدة) ومن خلال القراءة. قام مجموعة من الباحثين بعمل مراجعة للأدب السابق فيما يتعلق بتسجيل الملاحظات الموجهة (Konrad, Joseph, & Eveleigh, 2009). لقد وجد الباحثون أن الأبحاث السابقة دعمت استخدام الملاحظات الموجهة بما يلي "هي طريقة فعالة ولها دلالات صدق اجتماعي في تطوير مهارات تسجيل الملاحظات والدقة في أخذ الملاحظات وفي تطوير الأداء الأكاديمي، وبشكل خاص للطلبة في مرحلة المدرسة" (صفحة 421). كما قدم الباحثون بعض النصائح للمعلمين الراغبين في تعليم الملاحظات الموجهة (Konrad, Joseph, & Eveleigh, 2009) بما يأتي:-

"إن الملاحظات الموجهة هي طريقة فعالة في مساعدة المعلمين في زيادة مشاركة الطلبة داخل المحاضرات. الباحث هيوارد (Heward, 2001) يوصي بإتباع الخطوات الآتية عند تعليم الملاحظات الموجهة. أولاً، يجب على المعلمين أن يطوروا مختصرا أو مخططا تمهيديا لموضوع الحصة المقدمة للطلبة، بحيث تركز على المفاهيم الأكثر أهمية والتي يجب على

الطلبة إتقانها. هذا المختصر يمكن تطويره من خلال عمل عرض للطلبة (مثال:عمل عرض ضوئي PowerPoint) والذي يستخدمه المعلم في توجيه موضوع الحصة. بعد ذلك، يقوم المعلمون بعمل ورقة عمل للطلبة، بحيث يتم حذف معلومات مهمة في المختصر المعروض للطلبة، ووضع فراغات في ورقة العمل يتم تعبئتها من قبل الطلبة بينما يستمعون لشرح المعلم في الحصة. بالرغم من أن الطلبة لن يكتبوا إجابات مطولة في الفراغات، إلا أن عددا كافيا ومعينا من الفراغات الموجودة في والموزعة على مختلف أجزاء ورقة العمل تشجع الطلبة على المشاركة الفعالة في أثناء الحصة. أيضاً، يجب أن تكون الفراغات بمساحات كافية بحيث يستطيع الطلبة أن يملؤوها بالمعلومات الكافية والمناسبة لكل فراغ. أحد الطرائق في تحديد المعلومات التي سيملؤها الطالب في الفراغات، هي معرفة المحتوى الذي سيتم اختباره وقياسه عند الطلبة بعد الانتهاء من الحصة" (صفحة 440-441).

إن الاستراتيجيات التي تم وصفها في هذا الجزء هي طرائق عامة يستطيع المعلمون من خلالها مساعدة الطلبة في تعلم العلوم والاجتماعيات داخل الصفوف. أما الأجزاء اللاحقة من هذا الفصل فهي استراتيجيات خاصة في تعليم مادة العلوم واستراتيجيات أخرى في تعليم مادة الاجتماعيات.

استراتيجيات في تعليم مادة العلوم

كثير من البحوث والدراسات تم تطبيقها خلال 15 سنة الماضية فيما يتعلق باستراتيجيات في دعم التعليم الأكاديمي وتطوير أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم. العناوين والمواضيع الآتية تركز على بعض الاستراتيجيات التي أثبتت الدراسات أنها فعالة.

التدريس باستخدام طرائق مساعدة التذكر Mnemonic Instruction

إن طرائق المساعدة في التذكر تختلف حسب درجة تعقيدها ومتطلباتها المعرفية. بعض الطرائق تحتوي على خطوة أو خطوتين، كما هو الحال في التذكر من خلال تكرار المعلومات، بينما يتضمن بعضها تسلسلا أكثر تعقيداً مثل تلك المستخدمة في التصور البصري. أشار عدد من الباحثين إلى الملاحظة الآتية (Wood, Woloshyn, & Willoughby, 1995) :-

"إن التصور البصري هو احدى الاستراتيجيات المهمة في المساعدة على تذكر المعلومات لأن عملية تطوير صور عقلية لتمثل معلومات جديدة تجعل المادة المتعلقة مميزة أكثر وتصبح

أكثر إمكانية للتذكر" (صفحة 6).

هناك خمسة أنواع من استراتيجيات المساعدة على التذكر هي: استخدام السجع (القوافي)، وطريقة الحرف الأول، وطريقة المكان (الموقع)، والكلمات الأساسية، والكلمات المفتاحية.

إن السجع يمكن أن يستخدم كإشارات أو دلائل لمساعدة الأفراد على تذكر الكلمات، وتذكر تعبير معين، أو تذكر المعلومات المهمة. على سبيل المثال: سماء حمراء في الليل، ويبتهج البحّار، وسماء حمراء في النهار، يحرص البحّار كما في العبارة الإنجليزية الآتية: (Red Sky at night، sailor's delight، red sky at morning، sailors take warning)

إن هذه العبارة السابقة تساعد الطلبة على أن يتذكروا أن السماء الملونة لحظة شروق الشمس تعني عادةً أن الجو الجميل سيأتي، بينما السماء الملونة وقت شروق الشمس تعني أن هناك عاصفة ستأتي. يمكن أن يختار المعلمون إما تعليم الطلبة عبارات فيها سجع تساعدهم على تذكر المعلومات أو أن يرشدوا الطلبة الى أن يكوّنوا هم عبارات فيها سجع ليتذكروها.

إستراتيجية الحرف الأول للمساعدة في التذكر هي عبارة عن كلمات وتسمية مختصرة (كلمة مركبة من أوائل حروف كلمات أخرى) والتي يمكن أن تستخدم لتذكر قائمة بالكلمات والتعابير. فعلى سبيل المثال: الكلمة المختصرة "Roy G. Biv" يمكن أن تستخدم لتساعد الطلبة على تذكر ألوان قوس قزح (أحمر Red، برتقالي Orange، أصفر Yellow، أخضر Green، أزرق Blue، لون نيلي Indigo، بنفسجي Violet).

طريقة الموقع تعتبر أحد أقدم الاستراتيجيات المساعدة للتذكر والتي يرجع تاريخها إلى اليونان القدماء. هذه الإستراتيجية تتضمن تصورا بصريا لسلسلة من المواقع المعروفة جيداً ثم بعد ذلك ترتيب قائمة من الأشياء أو المفاهيم في هذه المواقع كتلميح ومساعدة لتذكر معلومات في سلسلة وبالترتيب. عندما يتم تذكر أو استرجاع المعلومات، وكأن الفرد يسير عبر كل موقع بحيث يسترجع المعلومات في تتابع وترتيب. أشار عدد من الباحثين الى أن الأفراد الذين يستخدمون هذه الإستراتيجية يجب أن يطوّروا علاقة بين الأشياء والمفاهيم مع المواقع المتطابقة.

كلمات رئيسة مرتبطة بأعداد هي مجموعة من الكلمات ذات قافية أو سجع ترمز إلى أعداد. هذه الإستراتيجية تستخدم لمساعدة الأفراد على تذكر معلومات ذات علاقة بأعداد أو

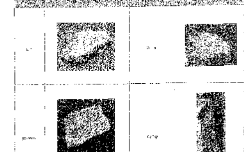
أرقام أو أي معلومات أخرى في ترتيب معين. هنا مرة ثانية، يجب على الأفراد أن يستخدموا تصورا معينا من أجل تذكر وربط عدد من الكلمات بنفس القافية مع الأعداد. الجدول 13.2 يوضح قائمة شائعة من الكلمات المرتبطة بأعداد تستخدم الأرقام من 1 إلى 8.

جدول 13.2

TABLE 13.2 Common List of Pegwords Used for Numbers One Through Eight

Number	Peg
one	bun
two	shoe
three	tree
four	door
five	hive
six	sticks
seven	heaven
eight	gate

الإستراتيجية الأخيرة هي إستراتيجية الكلمة المفتاحية (Key Word). لا تتطلب إستراتيجية الكلمات المفتاحية فقط صورة بصرية؛ ولكن تتطلب أيضاً ارتباطا سمعيا (ارتباط بين كلمة وكلمة أخرى أو جزء من كلمة ذات أصوات متشابهة). فعلى سبيل المثال: يريد أحد الأشخاص أن يتعلم ويتذكر مقياس Mohs لقساوة المعدن (صخور الطلق، الجبص، الفلوريت وهكذا) فيمكن أن يربط بين اسم المعدن الطلق "Talc" بكلمة بودرة (Talcum) (Talc- Talcum) ثم يضع صورة للمعدن وبجانبها صورة بودرة Talcum. أو أن يربط كلمة الجبص Gypsum بكلمة غجري gypsy، ثم يضع صورة لكلمة (الجبص) وكلمة غجري gypsy للتشابه الصوتي بينهما. الشكل 13.8 يشير إلى هذه الأمثلة.



الشكل 8.13

كثير من الدراسات توضح فعالية تدريس الاستراتيجيات المساعدة للتذكر للطلبة ذوي الصعوبات البسيطة في تعلم مفردات ومعلومات في مادة العلوم. لمزيد من هذه المعلومات حول استراتيجيات مساعدة التذكر، انظر إلى مصادر أخرى مثل (Babrie &provost,2002, (Pressely et al.1995, & Wood, Woloshyn, & Willoughby, 1995

استراتيجيات فعالة في تعليم العلوم

إن استراتيجيات التلخيص (Summarization) لتسهيل الفهم والاستيعاب في تدريس العلوم أثبتت فعاليتها في تدريس الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة والطلبة المعرضين للفشل الأكاديمي، والطلبة المتعلمين للغة الانجليزية كلغة ثانية. وجد الباحثان هونرت وبوزان (Honnert & Bozan, 2005) أن تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة استراتيجيات التلخيص في مادة العلوم يطور ويحسن من قدرة الطلبة على اكتساب المعلومات وفهمها واستخدامها، بالإضافة إلى ذلك، وجد الباحثان أن تعليم الطلبة كيفية الاستفادة واستخدام الملخص تحسن من قدرتهم على تطبيق المعلومات المتعلمة في النقاش الصفي، وفي الواجبات وفي النشاطات الأخرى. احدى الاستراتيجيات في تعليم كيفية التلخيص هي أن يقوم المعلمون بتزويد الطلبة بقائمة من الأسئلة حول موضوع معين، ثم يقوم الطلبة

يوضح إجابات للأسئلة، ثم بعد ذلك يلخصون إجاباتهم على شكل فقرة. أشار عدد من الباحثين الى وجود دراسات تظهر النتائج الايجابية للطلبة ذوي صعوبات التعلم عند تعليمهم استراتيجيات التلخيص من أجل فهم الفكرة الرئيسة والتفاصيل التي تدعم تلك الفكرة، وتطور في تقييم طريقة تركيب النصوص المقروءة وفهمها.

التعلم من خلال الأقران على مستوى الصفوف (Classwide Peer Tutoring) هي استراتيجية أخرى لها أدلة بحثية في تطوير تعليم مادة العلوم للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة. بالرغم من وجود نماذج متعددة فيما يتعلق بالتعلم من خلال الأقران على مستوى الصف، فقط مثال واحد سيتم وصفه في هذه الفقرة. هذا المثال يركز على التعليم الفارقي المصمم لتلبية الحاجات المختلفة للمتعلمين. الطالب الذي يعلّم طالباً آخر (التعليم من خلال الأقران) ويعكسون الأدوار ويدعمان بعضهما البعض في تعلم المحتوى.

أكد أحد الباحثين (Mastropieri, et.al, 2006) إن التعلم من خلال القرين على مستوى الصف، مع وجود التعليم الفارقي، يسهل أداء الطالب ويطوّره سواء في الإختبارات الفرعية أو في الاختبارات النهائية.

إن تعليم العلوم في المختبرات أو التعليم المبني على الأشياء الملموسة باليد أو الممارسة والتجربة هي طريقة تدريس إضافية أثبتت فعاليتها في تطوير المعرفة في العلوم للطلبة المعوقين وغير المعوقين. كثير من الدراسات أظهرت التأثير الايجابي لطريقة التدريس المبنية على المختبر أو المبنية على التعلم بالأشياء الملموسة وبالتجربة بدءاً من المعرفة بالصخور إلى فهم علم الظواهر المغناطيسية إلى الاختلافات في الأنظمة البيئية والى المعلومات المعقدة في مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية. إن تأثير طريقة التعليم في المختبر أو التعليم من خلال الأشياء الملموسة تزود الطلبة بفرص التفاعل مع الأشياء بشكل محسوس وملموس بحيث يسهل تعليمها وتذكرها.

إن طريقة التعليم من خلال طرح أسئلة موجهة (Guided Inquiry) أو طرح مشكلة تحتاج لحلول هي احدى الطرائق التي تدعم تعلم العلوم للطلبة من ذوي الإعاقات البسيطة. عندما يتم التعليم في بيئات تعلم داعمة، فإن الطلبة يستفيدون من طرائق التعليم من خلال طرح أسئلة موجهة أو طرح مشكلة تحتاج الى حلول واستخدام أسئلة عالية المستوى.

أشار عدد من الباحثين (Seruggs, Mastropieri, & Okolo, 2008) الى أن تعلم

مادة العلوم بشكل ناجح في صفوف الدمج لا يتطلب استخدام هذه الطرائق السابقة الذكر فقط، وإنما يتطلب أيضاً:

1. بيئة منفتحة ومتقبلة.
2. دعماً إدارياً للدمج.
3. مهارات التعليم الفعال من قبل معلم الصف العام.
4. دعماً من التربية الخاصة على شكل استشارة أو على شكل مساعدة مباشرة.
5. التعليم من خلال التمرين والتعلم التعاوني.
6. المنهاج المناسب (مع وجود تعليم في المختبرات وتعلم الأشياء بطريقة ملموسة).
7. تعليم مهارات ترتبط بصعوبات أو إعاقة معينة.

استراتيجيات في تدريس مادة الاجتماعيات

تم تطبيق عدد من الدراسات حول موضوع الإستراتيجيات الفعالة في تدريس الاجتماعيات للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة، والطلبة المعرضين لخطر الفشل الأكاديمي والطلبة الذين يتعلموا اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. أشار الباحث براون (Brown, 2007) إلى وجود عدة خصائص للطلبة الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وهذه الخصائص شبيهة بخصائص الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة. تتضمن هذه الخصائص معلومات ومفردات محدودة في مجال الاجتماعيات وصعوبات في الفهم والإستيعاب. من أجل أن يتعلم الطلبة محتوى مواد الاجتماعيات، فإنهم يجب أن يكتسبوا فهماً نظرياً للأحداث التاريخية، والمواقع الجغرافية، والأحداث الإجتماعية وعلاقتها ببعضها البعض. كما يجب أن يفهموا المعلومات المكتوبة في المناهج المقررة والمحاضرات والمواد التعليمية.

تقترح الأبحاث أن على معلمي مواد الاجتماعيات أن يقدموا تدريساً قائماً على تضمين وتوسيع في الخلفية النظرية للطالب كمحاولة لجعل المفاهيم المجردة أن تصبح محسوسة وملموسة بشكل أكبر. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يجب على المعلمين أن يدعموا التدريس عند الطلبة وأن يوفروا لهم طرائق متعددة لإظهار مدى فهمهم واستيعابهم للمحتوى. من خلال تطبيق نظام التعليم الجامع أو التعليم الشامل، فإن الطلبة الذين يواجهون صعوبات في تعلم

مواد الاجتماعيات سوف يكون لديهم فرص أكثر للنجاح والتطور. فيما يلي بعض الأمثلة على طرائق تدخل تربوية في مواد الاجتماعيات.

الطرائـق الروتينية في تطوير المحتوى Content Enhancement Routines

إن الطرائـق الروتينيـة قـد تم اسـتخدامها لمسـاعدة المعلمين في تنظيـم محتوى مادة الاجتماعيـات وفـي تنظيم التدريـس للطلبـة ذوي الإعاقات والطلبة غـير الموهوبين. قدم مجموعة من الباحثين أدلة من دراسات وأبحاث متقدمة تدعم استخدام الطرائق الروتينية فـي تطويـر المحتوى للطلبة ذوي الإعاقات والطلبـة غير الموهوبين في تعلم محتـوى مواد الاجتماعيـات (Bulgren, Bulgren, Deshler, Lenz, 2007). كمـا قدمـت أبحـاث من مركـز جامعة كانسـاس للبحث في التعلـم أدلة بحثية حـول فعالية الطرائـق الروتينية في تطوير المحتوى على مستوى المادة، والوحدة وتنظيم الدرس.

مستويات التعلم وطرائق التدريس المرتبطة بها

أشار مجموعة من الباحثين إلى أن تدريس مواد الاجتماعيات يمكن أن ينقسم إلى أربعة مسـتويات فـي التعلم، هي: حقائقـي "Factual"، ومفاهيمـي "Conceptual"، وإجرائي "Procedural"، واستقصائي "Investigative".

يتضـمن مسـتوى التعلـم الحقائقي (وقائـع وحقائق) التوسـع فـي المعلومـات المتعلقة بالمفـردات، والأفراد، والأحداث المهمة والرئيسـة والتواريخ. أما مسـتوى التعلم المفاهيمي فيتضـمن التوسـع فـي التعلم الحقائقي من خلال فهم الخصـائص الأساسـية للأشياء، والأحـداث، والأفـكار، والصـفات المميزة التي تصـنف وتميـز كل حدث أو فكرة. بالنسـبة الى مسـتوى التعلـم الإجرائـي فهو يتطلب فهم العملية المستخدمة من أجـل تنفيـذ مهمة أو واجب معين. مسـتوى التعلم الرابع هو مسـتوى التعلم الإستقصـائي والذي يتضمن التحقيق والإستفهام واستكشـاف المفاهيم بطريقة متكاملة. كل مستوى من مستويات التعلم السابقة الذكـر، وما يرتبط بهـا بطرائق تدريس معينة، تم تناولها من قبـل الباحثين المهتمين بتعليم الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة.

فيمـا يتعلق بمسـتوى التعلـم الحقائقي، فإن تدريـس المفـردات ذات العلاقة من خلال

عرضها مقدماً وفي بداية الدروس، وأيضاً توفير فرص مختلفة من أجل الممارسة وربطها بالمعلومات السابقة أثبتت أنها طرائق تدريس فعالة (Scruggs, Mastropieri, & Okolo, 2008). طرائق تدريس أخرى فعالة تتضمن مراجعة المعلومات السابقة، طريقة تسجيل الملاحظات الموجهة، وطرائق عمل تلخيص للمواضيع، واستخدام طريقة طرح الأسئلة خلال الحصص الصفية.

في مستوى التعلم المفاهيمي، فإن تدريس المفردات والمفاهيم اللغوية باستخدام استراتيجيات مساعدة للتذكر من أجل تطوير فهم عميق حول معاني المفاهيم والمفردات وتعميم تلك الكلمات أثبتت فعالية نجاحها. إن المخططات التنظيمية أو الشكل الجرافيكي (Graphic Organizers) يدعم أيضاً التعلم في المستوى المفاهيمي من خلال مساعدة الطلبة على وصف الحقائق، والمفاهيم، والإرتباطات والعلاقات بين الأفكار.

وصف الباحثان جالفان وكوتلر (Gallavan & Kottler, 2007) أربعة فئات للمخططات التنظيمية والتي تعتبر مناسبة عند تدريس مواد الاجتماعيات، هي: المخطط التنظيمي للإفتراضات والتوقعات مثل مخطط "K-W-L" والمخطط التنظيمي للمجموعة مثل الخرائط المفاهيمية، وأيضاً المخطط التنظيمي للمقارنات والتباينات مثل الرسومات البيانية "Venn Diagrams". وأخيراً، فإن إضفاء طابع الشخصيات في المحتوى وفي النقاشات الصفية يمثل طريقتين فعاليتين في تسهيل تعلم المستوى المفاهيمي.

فيما يتعلق بالتعلم الإجرائي، فإن التدريس باستخدام الإستراتيجية المعرفية حصل على انتباه واسع ودعم من البحوث والدراسات المختلفة Babkie & Provost، 2002، Scruggs، Mastropieri، Okolo، 2008. إن التدريس باستخدام الإستراتيجية المعرفية لا يعلّم الطلبة عملية التعلم فقط ولكن أيضاً يعلمهم المفاهيم المتعلقة بالتدريس (على سبيل المثال: المفردات ومحتوى المواضيع). فيما يتعلق بمواد الاجتماعيات، كثير من الإستراتيجيات تتضمن، على سبيل الذكر وليس الحصر، طريقة الكلمة المفتاحية، واستراتيجيات القراءة والكتابة، استراتيجيات طرح الأسئلة، وغيرها. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام استراتيجية القراءة بطريقة تعاونية Collaborative Strategic Readingواستخدام التعليم التبادلي (Reciprocal Teaching) عملت على تطوير أداء الطالب الأكاديمي في مواد الاجتماعيات.

فيما يتعلق بالممارسات الفعالة في تعليم الطلبة ذوي الصعوبات البسيطة في مستوى

التعلم الإستقصائي، فما زالت الأبحاث في بدايتها في هذا المستوى. فلقد وصف مجموعة من الباحثين برامج قليلة تم استخدامها في التعليم ضمن المستوى الإستقصائي تتضمن تعليما مبنيا على الورق "Paper-based" وتعليما الكترونيا مبنيا على المواقع الإلكترونية "Web-based".

إحدى هذه البرامج الفعّالة تتضمن استخدام مقاطع فيديو مؤثرة من أجل تطوير تعلم الطلبة لمحتوى مواد الاجتماعيات. إن استخدام البرامج القائمة على مقاطع فيديو هادفة تسهل عملية الفهم والنقاش والإستقصاء عند الطلبة. فقد أشارت النتائج إلى أن أداء الطلبة يتحسن فيما يتعلق بالفهم والتحليل والدافعية للتعلم. برامج أخرى فعالة تتضمن استخدام منحى **التعلم القائم** على عمل مشروع والذي يتضمن التعلم من خلال مجموعات متعاونة. تتناول هذه المشاريع عددا من المواضيع التي يكثر فيها الجدل والخلاف في الآراء حول فكرة أو أكثر من الأفكار الرئيسة للموضوع، وتتضمن تحليلا لمصادر المعلومات الثانوية والأولية. أشارت النتائج أن التعلم من خلال عمل مشروع كان مفيدا للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة مادام هناك معلمون يمارسون مهارات الإدارة الصفية الفعالة. إن شبكة الإنترنت هي مصدر معلومات آخر يمكن أن تستفيد منه ويكون متاحا للمعلمين والطلبة فيما يتعلق بالحصول على معلومات تتعلق بمحتوى مواد الاجتماعيات. بالإضافة إلى ذلك، فقد أنشأ مجموعة من الباحثين (Scruggs, Masteropieri, & Okolo, 2008) بيئة التعلم المبنية على موقع عملي الكتروني تسمى بـ "متحف التاريخ الواقعي" Virtual History Museum, VHM. لمزيد من المعلومات شاهد الموقع الإلكتروني الآتي http://uhm.msu.edu

الملخص

إن المعلمين الذين يقدمون تدريسا للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة في مواد العلوم والاجتماعيات، لديهم عدد واسع من مصادر التعلم والمعلومات وطرائق التدريس المبنية على أدلة بحثية لتسهيل عملية التعلم. سواء عمل المعلم كخبير في مجال تدريس مواد العلوم والاجتماعيات أو عمل كخبير في تعديل وتكييف التدريس، فإنه يمكن أن يستخدم واحدة أو أكثر من طرائق التدريس الفعالة والتي تم عرضها في هذا الفصل. بالإضافة إلى ذلك، فإننا نشجع القرّاء على أن يستخدموا طرائق التدريس المتضمنة في التعليم الشامل أو الجامع والذي يراعي حاجات الطلبة جميعهم بما فيهم ذوي الإعاقات.

بما أن البحوث والدراسات تدعم بقوة دمج الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة والطلبة ذوي حاجات التعلم المختلفة في الصفوف العامة لتعليم مواد العلوم والاجتماعيات، فإن معلمي الصفوف العامة ومعلمي التربية الخاصة يجب أن يركزوا على الطرائق التي تجعل كل المتعلمين قادرين على إتقان واكتساب المعلومات في مواد العلوم والاجتماعيات حتى يحققوا النجاح الأكاديمي.

Refrences المراجع

Anderman, E. M. (1998). The middle school experience: Effects on the math and science achievement of adolescents with LD. Journal of Learning Disabilities, 31, 128–138.

Babkie, A. M., & Provost, M. C. (2002). Select, write and use metacognitive strategies in the classroom. Intervention in School and Clinic, 37(3), 173–177.

Boyle, J. R. (2001). Enhancing the note-taking skills of students with mild disabilities. Intervention in School and Clinic, 36(4), 221–224.

Boyle, J. R. (2007, May/June). The process of note taking: Implications for students with mild disabilities. The Clearinghouse, 80(5), 227–230.

Boyle, J. R. (In press). Strategic note-taking for middle school students with learning disabilities in science classrooms. Learning Disability Quarterly.

Boyle, J. R., & Weishaar, M. (2001). The effects of strategic notetaking on the recall and comprehension of lecture information for high school students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 16(3), 133–141.

Brown, C. L. (2007, September/October). Strategies for making social studies texts more comprehensible for English language learners. The Social Studies, 98(5), 185–188.

Bulgren, J. A. (2006). Integrated content enhancement routines: Responding to the needs of adolescents with disabilities in rigorous inclusive secondary content classes. Teaching Exceptional Children, 38(6), 54–58.

Bulgren, J. A., Deshler, D. D., & Lenz, B. K. (2007). Engaging adolescents with learning disabilities in higher-order thinking about history concepts using integrated content enhancement routines. Journal of Learning Disabilities, 40, 121–133.

Bulgren, J. A., Marquis, J. G., Lenz, B. K., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2009). Effectiveness of question exploration to enhance students' written expression of content knowledge and comprehension. Reading & Writing Quarterly, 25(4), 271–289.

Conderman, G., Bresnahan, V., & Pedersen, T. (2009). Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Dieker, L. A., & Little, M. (2005). Secondary reading: Not just for reading teachers anymore. Intervention in School and Clinic, 40(5), 276–283.

Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003, April/May). Coteaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. The High School Journal, 86(4), 1–13.

Ellis, E. (2008). Makes Sense Strategies. Northport, AL: GraphicOrganizers.com.

Ellis, E. S., & Rock, M. L. (2001). Makes sense strategies: Connecting teaching, learning and assessment. Tuscaloosa, AL: Masterminds.

Grigg, W., Lauko, M., & Brockway, D. (2006). The nation's report card: Science 2005 (NCES 2006-466). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Gunning, T. G. (2010). Assessing and correcting reading and writing difficulties (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Hohnert, A. M., & Bozan, S. E. (2005). Summary frames: Language acquisition for special education and ELL students. Science Activities, 42(2), 19–29.

Kirch, S. A., Bargerhuff, M. E., Turner, H., & Wheatly, M. (2005). Inclusive science education: Classroom teacher and science educator experiences in CLASS workshops. School Science and Mathematics, 105(4), 175–196.

Konrad, M., Joseph, L. M., & Eveleigh, E. (2009). A meta analytic review of guided notes. Education and Treatment of Children, 32(3), 421–444.

Lazarus, B. D. (1991). Guided notes, review, and achievement of secondary students with learning disabilities in mainstream content courses. Education and Treatment of Children, 14(2), 112–127.

Lee, J., & Weiss, A. (2007). The nation's report card: U.S. history 2006 (NCES 2007–474). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Lee, O., Lewis, S., Adamson, K., Maerten-Rivera, J., & Secada, W. G. (2007). Urban elementary school teachers' knowledge and practices in teaching science to English language learners. Science Teacher Education, 92(4), 733–758.

Lenz, B. K., Bulgren, J. A., Schumaker, J. B., Deshler, D. D., & Boudah, D. A. (1994). The content enhancement series: The unit organizer routine. Lawrence, KS: Edge Enterprises, Inc.

Lenz, B. K., Deshler, D. D., & Kissam, B. R. (2004). Teaching content to all: Evidence-based inclusive practices in middle and secondary schools. Boston: Pearson, Allyn & Bacon Pearson/Allyn & Bacon.

Lenz, B. K., Schumaker, J. B., Deshler, D. D., & Bulgren, J. A. (1998). The content enhancement series: The course organizer routine. Lawrence, KS: Edge Enterprises, Inc.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Graetz, J. (2005). Cognition and learning in inclusive high school chemistry classes. In T. E. Scruggs & M. A.

Mastropieri (Eds.), Advances in learning and behavioral disabilities: Vol. 18. Cognition and learning in diverse settings (pp. 107–118). Oxford, U.K./Elsevier.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in coteaching in the content areas: Successes, failures and challenges. Intervention in School and Clinic, 40(5), 260–270.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Norland, J. J., Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E. H., & Conners, N. (2006). Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school Science:

Effects on classroom and high-stakes tests. The Journal of Special Education, 40(3), 130–137.

Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. Preventing School Failure, 52(2), 21–30.

Pressley, M., Woloshyn, V., Burkell, J., Cariglia-Bull, T., Lysynchuk, L., McGoldrick, J. A., Schneider, B., Snyder, B. L., & Symons, S. (1995). Cognitive strategy instruction that REALLY improves children's academic performance. Cambridge, MA: Brookline Books.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1992). Classroom applications of mnemonic instruction: Acquisition, maintenance, and generalization. Exceptional Children, 58, 219–229.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2000). The effectiveness of mnemonic instruction for students with learning and behavior problems: An update and research synthesis. Journal of Behavioral Education, 10, 163–173.

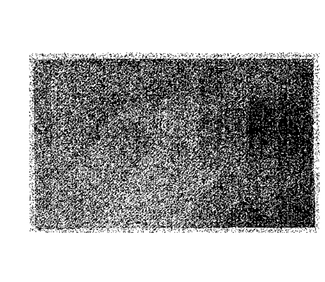
Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Okolo, C. M. (2008). Science and social studies for students with disabilities. Focus on Exceptional Children, 41, 1–24. Retrieved May 29, 2009, from Academic Search Premier database.

Smith, K. S., Rook, J. E., & Smith, T. W. (2007). Increasing student engagement using effective and metacognitive writing strategies in content areas. Preventing School Failure, 51(3), 43–48.

Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2007). Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom (4th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Weisman, E. M., & Hansen, L. E. (2007, September/October). Strategies for teaching social studies to English-language learners at the elementary level. The Social Studies, 98(5), 180–184.

Wood, E., Woloshyn, V. E., & Willoughby, T. (1995). Cognitive strategy instruction for middle and high schools. Cambridge, MA: Brookline Books.

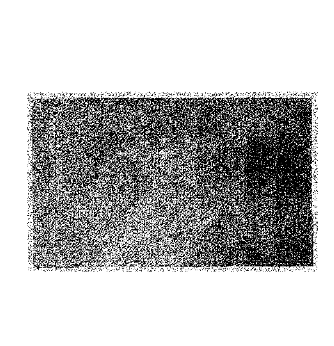


الفصل الرابع عشر

14

حالات حول تعليم مهارات الدراسة ومواد العلوم والاجتماعيات في صفوف الدمج

Cases About Teaching Content and Study Skills in Inclusive Classrooms



ــ الحالة الأولى ــ

جاسون طالب عمره عشر سنوات ومشخص بحالة توحد شديدة. بالإضافة إلى التوحد، فإن جاسون طالب غير ناطق (وهو لا يقوم بعمل إشارات من اجل التواصل ولكنه قادر على أن يدل الأشخاص على ما يريد). كما أنه يظهر نوبات من الإيذاء النفسي (مثل ضرب الرأس، وعض اليد، ومحاولة إزالة الأنبوب المغذي و الموصول إلى بطنه "g-tube")، و الاعتداء على الناس (مثل ضربهم، ودفعهم، والضرب بالقدمين) والاعتداء أيضاً على الممتلكات (مثل رمي الأشياء)، وسلوك الهرب من الصف أو من المدرسة).

يتناول جاسون السوائل و الطعام من خلال الأنبوب المغذي عن طريق البطن "g-tube" أربعة مرات يوميا في المدرسة، وهو يلبس الحفاضات لأنه ليس مدربا على استخدام التواليت. كما يجلس لفترات محدودة من الوقت (دقيقتين إلى 3 دقائق أو أقل).

يستمتع جاسون بمشاهدة الأشرطة المسجلة على التلفزيون بينما يكون في حالة الوقوف أو حالة المشي. كما يجلس لفترة زمنية محدودة في حصص التدريب واحد لواحد مع اشخاص مفضلين لديه. لا يحب جاسون أن يجلس وينتبه إلى مهمات ما، و لا يحب أن يوقف المعلمون سلوكات إيذاء نفسه، ولا يحب أن يتناول الطعام من خلال الأنبوب المغذي له عن طريق البطن،ولا يحب أن ينظف أسنانه أو أن يمسح فمه. يتلقى الطالب جاسون خدمات تربوية في معظم الوقت من اليوم المدرسي في صف خاص ملحق بالمدرسة للطلبة ذوي الإعاقات الشديدة المتعددة. كما يتعلم في صف الدمج في مواد الفن، والتربية الرياضية والموسيقى. كما يتلقى الطالب جاسون خدمات مباشرة واحد لواحد من قبل مساعد التدريس الذي يشرف على تغذيته وذهابه إلى التواليت. ويتلقى جاسون خدمات نطق ولغة من قبل أخصائي نطق ولغة في مجال التواصل. حالياً، يتعلم جاسون استخدام جهاز ناطق إلكتروني من أجل التعبير عن حاجاته ومطالبه. كما يتلقى خدمات دعم من قبل ممرضة المدرسة للعناية بتغذيته من خلال أنبوب يصل إلى البطن "g-tube".

يتلقى الطالب جاسون أيضاً خدمات علاج وظيفي لمدة 60 دقيقة في الأسبوع من قبل أخصائي العلاج الوظيفي لتحسين المهارات الحركية الدقيقة. بالإضافة إلى ذلك، يتلقى خدمات دعم من قبل أخصائي السلوك المدرسي ليساعده في تقليل سلوك إيذاء الذات وفي

تلقي خطة لإدارة وتنظيم السلوك. عندما لا يكون في الصف الخاص الملحق بالمدرسة، يتلقى جاسون خدمات دعم من قبل مساعد التدريس والذي يشرف عليه معلم تربية خاصة ويقدم خدمات استشارية لمساعد التدريس.

إن فريق الخطة التربوية الفردية (IEP)، وبوجود مدخلات من قبل أخصائي السلوك على مستوى المديرية، قاموا بتطوير خطة لتعديل سلوك الطالب جاسون. لاستكمال هذه الخطة، فإن الفريق التربوي حددوا سلوكات غير تكيفيه من أجل استهدافها وتغييرها، وهي كالآتي: سلوك إيذاء الذات"Self injures behavior" (SIB)، والاعتداء على الأشخاص وعلى الممتلكات، والهرب من الصف. ولاحقاً، حدد الفريق التربوي السلوكيات التكيفية التي سيتم تطويرها، وهي كالآتي: استخدام جهاز التواصل الناطق ليعبر عن حاجاته ورغباته، إطاعة وتنفيذ التعليمات؛ وزيادة القدرة على انتظار النشاط والأشياء المرغوبة. قام الفريق التربوي بعمل تحليل وظيفي للسلوك يتضمن ما يأتي: الهرب والتخلص من المهمات، التواصل والطاقة الزائدة. إتفق الفريق التربوي على أنه كلما قام الطالب جاسون بسلوكيات غير تكيفيه مثل إيذاء الذات، العدوان أو سلوك الهرب، فإنهم سوف يعطون الطالب جاسون تلميحا أو إيحاء لفظيا للتوقف عن تلك السلوكيات.

إذا لم ينجح التلقين أو الإيحاء اللفظي لوقف السلوك غير التكيفي، فان إجراء التقييد الجسدي سوف يتم استخدامه. إذا استمر جاسون بزيادة السلوكيات غير التكيفية، فإن التقييد الجسدي على شكل مسك لطيف "خفيف" سوف يتم تنفيذه حتى يبدي جاسون أنه أصبح هادئا (مثال: لا يحاول أن يؤذي نفسه، لا يوجد عدوان، أو سلوك الهرب)، من أجل زيادة سلوكياته التكيفية، فإن الفريق قرر استخدام جدول التعزيز المستمر من خلال تعزيزه في كل مره يقوم بسلوك تكيفي. كلما قلت تكرارات السلوكيات غير التكيفية إلى مستوى مقبول (اقل من 10 مرات في اليوم)، فانه سيتم استخدام جدول التعزيز المتقطع.

يقضي الطالب جاسون معظم وقته في المدرسة في الصف الخاص الملحق بالمدرسة العامة. يتكون الصف من 8 طلبة ضمن الصف الرابع أو الخامس. يدير الصف معلم تربية خاصة ويدعم التدريس ثلاثة مساعدي تدريس: اثنان من مساعدي التدريس يعملون واحد لواحد مع الطلبة، أما مساعد التدريس الثالث فلديه مسؤوليات خارج الصف مثل مهام تتعلق بالكافتيريا والعمل في غرفة التصوير في المدرسة. يقضي الطالب جاسون معظم وقته داخل الصف الخاص، تقريبا ثلاث ساعات ونصف من أصل 6 ساعات في اليوم الدراسي.

الطلبة في الصف لديهم حاجات متعددة ، بعضهم سيستعمل الكرسي المتحرك، البعض لديه نوبات صرع بالإضافة إلى صعوبات ومشكلات في التغذية (مثال : استخدام الأنبوب المغذي عبر البطن "g-tube"، حساسية من بعض الأطعمة ، أو سرقة الطعام). معظم الطلبة يتلقون خدمات من أخصائي النطق واللغة، وأخصائي العلاج الوظيفي وأخصائي العلاج الطبيعي. اثنان من الطلبة ، بما فيهما الطالب جاسون، يتلقيان خدمات دعم من ممرض المدرسة للعناية بهما طبيا (مثال: التغذية بواسطة الأنبوب إلى البطن ، ونوبات الصرع).

تبدأ المدرسة الابتدائية والتي تسمى "المنتزه الشرقي" في تمام الساعة الثامنة صباحا (8:00 صباحا) . في الصف الخاص الملحق بالمدرسة، صف المعلمة باركز قد يبدأ الطلبة بالدخول مبكرا وقبل الساعة الثامنة صباحا. يصل الطلبة إلى المدرسة بين الساعة 7:30 والساعة 7:45 صباحا. بعد وصول الطلبة ، إما أن يذهب الطلبة إلى الكافتيريا لتناول الفطور أو إلى الصف من أجل الذهاب إلى الحمام/ أو من أجل التغذية. بالنسبة إلى الطلبة الذين يصلون قبل الساعة الثامنة صباحا، فإنهم يختارون أي نشاط حر بعد الذهاب إلى التواليت وحتى تبدأ المدرسة بالدوام في تمام الساعة الثامنة صباحا. عندما تبدأ المدرسة، فإن المعلمة باركز تبدأ نشاط صباحي "الدائرة" والتي تتضمن القراءة بصوت مرتفع، ونشاط الروزنامة " تحديد اليوم وتاريخه"، والخطة الدراسية والجدول الدراسي لنفس اليوم. تستخدم المعلمة جدول حصص بصريا للطلبة، كما تستخدم نظام التواصل الشامل والكلي (مثال: لغة الإشارة، لوح التواصل، وإيماءات) عندما تقدم هذه المعلومات إلى طلبتها.

تقريباً عند الساعة 8:30 صباحا، تقسم المعلمة باركز الطلبة إلى مجموعات من أجل تدريس التواصل، فهي تقدم نشاطات التواصل الوظيفي وتشجع تدريس المهارات الاجتماعية بدعم من قبل مساعدي التدريس في صفها. تتضمن النشاطات ، على سبيل المثال وليس الحصر، استخدام لغة الإشارة، والتعرف إلى الصور ،واستخدام ألواح التواصل، واستخدام المفاتيح الالكترونية.

في تمام الساعة 9:15 صباحاً، تبدأ المعلمة باركز بتعليم مفهوم ما بطريقة وظيفية (مثال: الصداقة Friendship) . تبدأ المعلمة باركز بالنقاش حول ذلك المفهوم الأساسي وتقدم نشاطات حوله (مثال: ماذا تفعل لتظهر الصداقة للطرف الآخر؟ و كيف تتواصل مع

صديقك؟) وهذه النشاطات تعزز إدراك المفهوم الأساسي لهذا الأسبوع أو الشهر. بعد هذا الدرس، يصبح لدى الطلبة وقت لإستخدام التواليت / التغذية، أكل وجبات خفيفة، وأيضاً وقت حر. في تمام الساعة 10:00 صباحا، يعود الطلبة للعمل كمجموعة واحدة للحصول على معلومات حول النشاط الوظيفي القادم، تتضمن الأنشطة أو الدروس، على سبيل المثال وليس الحصر، نشاطات في تعليم المهارات الحركية الدقيقة أو المهارات الحركية العامة، ومهارات التواصل، وتدريس المهارات الأكاديمية. بعد الانتهاء من تلك الدروس أو الأنشطة، فإن الطلبة يستخدمون ويتعلمون مهارات استخدام التواليت أو يتم تغيير الحفاضات لمن يستخدمها. كما يتم تدريب مهارات العناية بالذات، ومهارات التغذية باستخدام الانبوب المغذي إلى البطن. في تمام الساعة 11:30 صباحا يذهب الطلبة إلى خارج الصف للمشي وأخذ استراحة لمدة 20 دقيقة. الطلبة الذين يتناولوا الطعام وحدهم يذهبون إلى الكفتيريا والطلبة الذين يتغذوا باستخدام الانبوب المغذي إلى البطن يرجعوا إلى الصف. في فترة الظهيرة ، كل الطلبة يتعلمون مهارات العناية بالذات (مثال: تنظيف الاسنان، غسل الوجه واليدين، وتمشيط الشعر). بعد ذلك يذهب الطلبة لعمل نشاطات خاصة (نشاطات فنية، وتربية رياضية، أو الذهاب إلى ركن وسائل الإعلام)، وتختلف النشاطات الخاصة كل اسبوع، ويمتد كل نشاط خاص لمدة 45 دقيقة. بعد الانتهاء من النشاطات الخاصة، يرجع الطلبة إلى الصف من أجل التغذية واستخدام التواليت، ويقومون بعمل نشاط على شكل دائرة لكل طلبة الصف في نهاية اليوم الدراسي.

يذهب الطلبة في الصف الخاص الملحق بالمدرسة، صف المعلمة باركز، مع طلبة الصف الرابع في المدرسة. عندما يذهب الطلبة إلى النشاط الخاص، يتم دعم الطلبة من قبل مساعدي التدريس، المعلمة شولتز هي معلمة موسيقى. لديها بكالوريوس في التربية الموسيقية وهي تعمل حاليا على الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة. السيدة شولتز تعمل بأقصى جهد من اجل تنفيذ دروس تلبي حاجات كل الطلبة في صفوف الموسيقى. عندما يصل الطلبة إلى صف الموسيقى، يتم عزف موسيقى هادئة. إما أن يجلس الطلبة على الكراسي أو أن يجلسوا على السجاد في غرفة الموسيقى بعد أن يجلس الجميع، تقوم المعلمة شولتز بإعطاء وصف عام لدرس اليوم باستخدام صور مفهومه وخاصة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة. بسبب أن طلبة الصف الرابع يتوقع أن يتعلموا العزف على الآلة الخشبية ذات الثقوب في هذا الفصل، تقوم المعلمة شولتز بتعليم العزف على تلك الآلة. لسوء الحظ،

كثير من الطلبة في صف المعلمة باركز لديهم صعوبات تعلم كيفية العزف على تلك الآلة الخشبية ذات الثقوب (المزمار الغربي)، لذلك فإن المعلمة شولتز تمنح خيارات لإستخدام آلات موسيقية أخرى (مثل: الدف والطبل) ليتم استخدامها من قبل الطلبة ذوي الاعاقات.

تستخدم المعلمة شولتز نظام المجموعات في التدريس، بحيث تجمع بين الطلبة ذوي إعاقات وطلبة غير ذوي إعاقات في كل مجموعة. تمنح المعلمة شولتز تعليمات واضحة لكل فرد في المجموعة وتتنقل بين مجموعات الطلبة لتتأكد من تعلم كل طالب. كما أن المعلمة شولتز توجه وتشرف على عمل مساعدي التدريس الذين يعملون واحد لواحد مع عدد معين من الطلبة. كما تقوم المعلمة شولتز بدعم مساعدي التدريس عند حدوث أي مشكلات سلوكية عند الطلبة. بشكل عام، معظم الطلبة في صف الموسيقى نجحوا في تعلم المهارات المطلوبة منهم في الصف، كما أن معظمهم حقق متطلبات المنهاج في مادة الموسيقى.

الفقرات الثلاث الآتية تعطي صورة واضحة عما يحدث داخل غرفة الموسيقى لحصة واحدة وخاصة مع الطالب جاسون. وقفت المعلمة شولتز عند باب غرفة الموسيقى لترحب بالطلبة عندما يصلون (موسيقى هادئة يتم عزفها داخل غرفة الموسيقى). وصل طلبة المعلمة باركز مع مساعدي التدريس وجلسوا في الأماكن المحددة. فيما بعد، طلبة الصف الرابع وصلوا الى غرفة الموسيقى وجلسوا في أماكنهم المحددة أيضاً. تم تقسيم الطلبة الى مجموعات، مثل مجموعة الطلبة الذين سيستخدمون المزمار ومجموعات الطلبة الأخرى. قدمت المعلمة شولتز وصفاً مختصراً لما سيتم تدريسه في هذا اليوم، بينما قام مساعدو التدريس بدعمها من خلال عرض جدول صور يبين ما سيتم تدريسه لطلبة الصف.

المعلمة يوزي، مساعدة التدريس في التربية الخاصة، عرضت على الطالب جاسون جدولاً مكوناً من صور عن درس اليوم وطلبت منه لفظياً أن يبقى جالساً في مكانه، بدأ الطالب جاسون متململاً، وظهر هذا واضحا من خلال وقوفه وإصدار أصوات مزعجة ومن رفرفة يديه.

قامت المعلمة شولتز بإغلاق الموسيقى الهادئة، وعزفت على المزمار ضمن مقطع موسيقي معين أمام مجموعة من الطلبة الذين يتعلمون عن المزمار. كررت العزف على المزمار ضمن مقطع موسيقي معين، ثم قدمت عرضاً بصرياً في كيفية إستخدام الأصابع عند العزف على المزمار. بعد ذلك، قامت بعرض طريقة الضرب على الطبلة ضمن مقطع موسيقي معين

أمام مجموعة من الطلبة ووجهتهم في طريقة ممارسة ذلك المقطع الموسيقي. بدأت المعلمة شولتز بالتنقل بين مجموعات الطلبة بحيث تقدم لبعضهم دعماً فردياً. بداية، الأصوات تصبح مزعجة داخل غرفة الموسيقى.

يقرع الطالب جاسون على الطبل لفترة زمنية قصيرة مع تلقين وتلميح من قبل المعلمة يونج. بعد حوالي عشر محاولات، قفز من مقعده وبدأ بصفع وجهه. فطلبت اليه المعلمة يونج أن يتوقف عن ذلك. إلا أن الطالب جاسون استمر بصفع وجهه. قامت المعلمة يونج بمسك يدي الطالب جاسون بلطف وانزلتهما الى جانبيه وتكلمت معه بصوت هادئ وخافت قائلة له "لا تخف". هدأ الطالب جاسون ورجع الى كرسيه. عاد جاسون يقرع على الطبل لفترة زمنية قصيرة ثم قفز مرة أخرى من مقعده، بدأ الطالب جاسون بالركض في غرفة الموسيقى، وضرب وجهه، كما ضرب الطلبة الآخرين.

يبدو أن جاسون اكتفى من سماع الموسيقى هذا اليوم. المعلمة يونج وبمساعدة من معلمة الموسيقى المعلمة شولتز، أوقفت جاسون عن أن يضرب نفسه أو أن يضرب زملاءه. قررتا المعلمتان "يونج" و"شولتز" بأن الطالب جاسون بحاجة لأن يمشي في الخارج قليلاً حتى يهدأ. أخذت المعلمة يونج الطالب جاسون ومشيا في الخارج وحول المدرسة. عندما رجعا إلى غرفة الموسيقى، بدأ الطالب جاسون وكأنه متوتر وقلق. ولذلك، قامت المعلمة يونج بإعادته إلى غرفة التربية الخاصة.

أسئلة المناقشة

1) لدى الطالب جاسون كثير من السلوكيات غير المرغوبة التي يظهرها في المدرسة. هل تعتقد أن خطة تعديل السلوك مناسبة له في بيئة المدرسة؟ إذا كانت الاجابة نعم، لماذا؟ وإذا كانت الاجابة لا، فما الذي سوف تغيره؟

2) هل تشعر أن الطالب جاسون يجب أن يبقى في صفوف التربية الخاصة وأن لا يتم دمجه؟ لماذا؟ ما طرائق ووسائل الدعم التي تعتقد انها ضرورية ليبقى ناجحاً في صفوف التربية الخاصة؟

3) قامت المعلمة شولتز بتنفيذ عدد من الاستراتيجيات في صف الموسيقى المصممة لتحسين نجاح الطالب، ما الاستراتيجيات الأخرى الممكنة والتي يجب أن يتم تنفيذها؟

4) عندما أصبح الطالب جاسون غاضباً في غرفة الموسيقى، تعاونتا المعلمتان يونج وشولتز من أجل تغيير سلوكه أو تعديله. ما الذي سوف تفعله مع الطالب جاسون تحت نفس الظروف المذكورة في الفصل السابق؟ هل تعتقد أن المعلمتين عملتا على تعزيز السلوكات غير المرغوبة عند جاسون ؟ لماذا نعم، ولماذا لا؟

5) إذا تم تقييم الاجراءات التدريسية التي تقوم بها المعلمة باركز في صف التربية الخاصة، فما التعديلات في التدريس التي يمكن أن تقوم بها؟ ولماذا؟

ـــ الحالة الثانية ـــ

الطالبة جورجيا عمرها 15 سنة ولديها شلل دماغي، ومشخصة بصعوبات عقلية بسيطة، اضطرابات صرع، واضطرابات في الكلام (النطق). جورجيا لديها حركة محدودة بسبب حالة الشلل الدماغي وتستخدم كرسياً كهربائياً متحركاً. نوبات الصرع يتم السيطرة عليها جزئياً من خلال تناول الأدوية المتخصصة للصرع. يحدث مع جورجيا نوبة صرع واحدة الى ثلاث نوبات في الشهر الواحد بالمتوسط داخل المدرسة. كلام الطالبة جورجيا يصعب فهمه ويمكن فهمه من قبل الأشخاص الذين يعرفون الطالبة جورجيا لفترة زمنية طويلة. تتلقى الطالبة جورجيا خدمات تربية خاصة بعد تشخيصها من فئة الطلبة ذوي الاعاقات الجسمية والاعاقات الصحية وذوي اضطرابات النطق واللغة. كما تتلقى خدمات مساندة من خلال العلاج الوظيفي والعلاج الطبيعي والتكنولوجيا المساندة. الطالبة جورجيا لديها مساعد تدريس يعمل معها واحد لواحد يساعدها في تلبية حاجات العناية الذاتية وفي المشاركة بمنهاج الصف التاسع العام.

تستمع الطالبة جورجيا بحضور المدرسة، فهي تعمل بجهد من أجل أن تعمل كمساعدة في مكتب ما بعد تخرجها من المدرسة الثانوية. مدى قدرتها على الحركة تسمح لها بأن تستخدم الكمبيوتر بنجاح، بالرغم من أن سرعة الطباعة لديها بطيئة (عشرون كلمة في الدقيقة). تستخدم جورجيا أدوات مساعدة عند العمل والتعامل مع الكمبيوتر. خلال تواجدها في المدرسة، لا تبدي جورجيا أي مشكلات سلوكية أو سلوكيات غير مرغوبة. فهي ترغب في التعلم والمشاركة في كل نشاطات الصف وفي كل الدروس.

تشارك الطالبة جورجيا في صف خاص ملحق بالمدرسة في تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب والتعليم المبني على المجتمع (Community –Based Instruction). تتعلم جورجيا في صف دمج في مواد الاجتماعيات والعلوم. بينما هي في صف تعليم عام، يتم مساعدة الطالبة جورجيا من خلال مساعد تدريس واحد لواحد (المعلمة سياركس).

فريق الخطة التربوية الفردية، وبمعلومات ومدخلات من ممرضة المدرسة ومعلم التربية الخاصة (منسق الفريق التربوي)، قاما بتطوير الخطة الآتية للتعامل مع نوبات الصرع عند الطالبة جورجيا وحاجاتها في مهارات العناية الذاتية. عندما يحدث نوبة صرع لدى

الطالبة جورجيا داخل المدرسة (نوبة صرع كبرى)، فإن المعلمة سباركس أو موظفي المدرسة الموجودين في أثناء حدوث النوبة يجب أن يضمنوا سلامة جورجيا من التعرض لأي أذى. بسبب أن جورجيا عادة ما تكون جالسة على كرسي متحرك ويتم حمايتها من خلال حزام الأمان المربوط فوق أعلى الركبة وحول كتفيها فانها سوف تكون أقل عرضة لخطر الإيذاء أو الإصابة. في أثناء حدوث حالة الصرع، فإن جورجيا تفقد الوعي لمدة تتراوح بين 90 إلى 120 ثانية. بعد نوبة الصرع، فإن جورجيا بحاجة إلى الحصول على غفوة قصيرة (تقريبا نصف ساعة) في عيادة المدرسة ومن ثم تصبح قادرة بعد ذلك على الرجوع إلى النشاط المعتاد. إذا حدثت نوبة الصرع، بينما كانت جورجيا خارج الكرسي المتحرك، فإن المعلمة سباركس أو أي موظف في المدرسة يكون متواجدا سيعمل على وضعها على الأرض أو على السجادة من اجل حمايتها من الأذى أو الإصابة. بعد الانتهاء من نوبة الصرع، فإن جورجيا تعود إلى الكرسي المتحرك ويتم نقلها إلى عيادة المدرسة من اجل أخذ قسط من الراحة، كل نوبات الصرع يتم توثيقها بحيث تتضمن فترة نوبة الصرع، ووقت حدوثها، وتاريخ حدوثها. يتم إخبار ولي الأمر بأي نوبة صرع تحدث لدى جورجيا كتابيا. إذا حدثت لجورجيا أكثر من نوبتي صرع في اليوم الدراسي الواحد، فانه يتم الاتصال هاتفيا بذويها لأن ذلك يمكن أن يدل على انها مريضة أو تحتاج إلى تعديل في تناول جرعات الدواء. اذا حدثت نوبة الصرع بينما هي خارج المنزل، فانها يجب أن تبقي في حالة راحة قدر المستطاع حتى يأتي ولي أمرها لنقلها إلى البيت.

تحتاج الطالبة جورجيا إلى مساعدة شخصية عند القيام باستخدام التواليت، هي قادرة جسميا على مساعدة الآخرين عند تنقلها من الكرسي المتحرك إلى مقعد التواليت. تستطيع أن توازن نفسها عند الجلوس على مقعد التواليت، تحتاج جورجيا إلى مساعدة عند خلع أو رفع الملابس الداخلية والملابس الخارجية، وهي قادرة على تنظيف نفسها بشكل مستقل، تحتاج الى مساعدة عند تنظيف نفسها في أثناء حدوث الدورة. يجب الاشراف مباشرة على الطالبة جورجيا عندما تكون في التواليت وخاصة عندما تكون خارج الكرسي المتحرك بسبب احتمالية حدوث نوبة صرع في هذا الوقت.

تتعلم الطالبة جورجيا في صف خاص ملحق بمدرسة ثانوية عامة. يحتوي الصف الخاص على 10 (عشرة) طلبة من ذوي الاعاقات الشديدة والمتعددة و كلهم يشاركوا في منهاج الصف التاسع أو الصف العاشر. يقود الصف الخاص معلم تربية خاصة وأربعة

مساعدي تدريس. ثلاثة منهم يعملون كمعلم واحد لواحد مع الطالب. مساعد التدريس الرابع والذي لا يعمل واحد لواحد مع الطالب، يعمل كمساعد عام لمعلم التربية الخاصة وباقي مساعدي التدريس داخل الصف أو خارج المدرسة.

الطلبة في الصف الخاص لديهم حاجات خاصة متعددة. أربعة طلبة في الصف لا يستطيعون أن يتنقلوا من مكان لآخر إلا باستخدام الكرسي المتحرك، بعض الطلبة لديهم نوبات صرع، ومشكلات في التغذية وتناول الطعام (مثال: التغذية من خلال شخص آخر، التغذية باستخدام أنبوب إلى البطن "g-tube" أو وجود حساسية لبعض أنواع الطعام). معظم الطلبة يحتاجون إلى خدمات من قبل أخصائيي النطق واللغة، وخدمات من قبل أخصائيي العلاج الوظيفي (OT)، وأخصائيي العلاج الطبيعي (PT). ستة طلبة من الصف، ومن ضمنهم الطالبة جورجيا، تتلقى خدمات دعم من ممرض المدرسة في مجال العناية الطبية (كحالات نوبات الصرع، التغذية من خلال أنبوب g).

تبدأ مدرسة "كريست فيو" الثانوية دوامها عند الساعة 7:15 صباحاً، ولكن اليوم الدراسي يبدأ مبكراً في صف المعلمة جونسون. طلبتها يصلون بين الساعة 6:45 صباحاً والساعة 7:00 صباحاً. بعد الوصول إلى المدرسة، إما أن يذهب الطلبة إلى الكفتيريا من أجل تناول الفطور أو أن يذهبوا إلى الصف من أجل الذهاب إلى التواليت أو تناول الطعام (التغذية باستخدام الطرائق السابقة الذكر). الطلبة الذين يصلون إلى الصف مبكراً يختارون نشاطات وقت حر حتى بدء دوام المدرسة في الساعة 7:15 صباحاً. عندما يبدأ دوام المدرسة، فإن المعلمة جونسون تضع ملخصاً لجدول اليوم الدراسي وتسجل الحضور والغياب وتحصل على طلبات الطلبة لوجبات الغداء. تستعمل المعلمة جونسون جدولاً دراسياً بصرياً لطلبتها وتستخدم منحى التواصل الكلي (مثال: لغة الإشارة، لوح التواصل، الإيماءات) عندما تقوم بإعطاء المعلومات لطلبتها. في تمام الساعة 7:45 صباحاً، فإن الطلبة في صف المعلمة جونسون يذهبون إلى صفوف الدمج العامة لتعلم مواد العلوم، والدراسات الاجتماعية.

بعد الانتهاء من حصة العلوم أو حصة الاجتماعيات، جميع طلبة الصف الخاص —وهم طلبة صف المعلمة جونسون— يرجعون إلى صف التربية الخاصة لاستكمال التدريس. تقدم المعلمة جونسون تدريساً على مستوى مجموعات صغيرة في مواد اللغة، والقراءة والتواصل. خلال هذا الوقت، تؤكد المعلمة جونسون تدريس المهارات الوظيفية، وتشجع على تدريس

المهارات الاجتماعية مع تقديم دعم من خلال مساعدي التدريس وأخصائيي النطق واللغة. تتضمن النشاطات –على سبيل المثال وليس الحصر– قراءة مواد فيها خيال ومواضيع ليس فيها خيال –واقعية– قراءة كلمات وظيفية، والكتابة، واستكمال طلبات التوظيف، لغة الإشارة، والتعرف إلى الصور وتمييزها واستخدام ألواح التواصل، والضغط على أزرار التشغيل، وغيرها. بدء تقريباً في الساعة 10:30 صباحاً، بحيث تم تقسيم الطلبة إلى مجموعات مختلفة تبعاً لحاجاتهم الطبية وأهداف الخطة التربوية الفردية. بعض الطلبة يحتاج إلى خدمات علاج طبيعي وعلاج وظيفي. وبعض الطلبة يتلقون تدريس في مهارات الرياضيات أو بعض الطلبة يتلقون خدمات العناية الطبية لتلبية حاجاتهم. بعد ذلك، يرجع الطلبة ليتعلموا كمجموعة واحدة في الدروس اللاحقة. تتضمن الدروس اللاحقة، على سبيل المثال وليس الحصر، نشاطات لمهارات حركية عامة ودقيقة، و مهارات تواصل. ومهارات تدريس أكاديمية. بدءا في تمام الساعة 11:30 صباحاً. يذهب الطلبة لتناول وجبة الغداء في الكفتيريا، بينما بعض الطلبة الذين يتلقون التغذية وخاصة عبر الأنبوب (g-tube) يبقون في الصف، في وقت الظهيرة، كل الطلبة يأخذون استراحة للذهاب إلى التواليت والقيام بنشاطات العناية بالذات و استخدام التواليت، واستخدام فرشاة الأسنان، وغسيل اليدين والوجه، تمشيط الشعر وغيرها. وبعد ذلك، يجهز الطلبة أنفسهم لتعلم المهارات المبنية على المجتمع خارج المدرسة، الطلبة في صف المعلمة جونسون لديهم فرص للعمل في واحدة من مواقع العمل الآتية "مكتب تجاري صغير أو في غرفة تنظيف الملابس داخل فندق محلي". يتم دعم الطلبة في مواقع العمل ويشرف على تدريسهم كل من مساعدي التدريس والموظفين في مواقع العمل والمعلمة جونسون. يقضي الطلبة تقريباً 90 دقيقة يومياً في مواقع العمل المحددة ثم بعد ذلك يرجعون إلى المدرسة حتى يجهزوا أنفسهم الذهاب إلى بيوتهم.

يحضر طلبة صف المعلمة جونسون حصص العلوم والاجتماعيات مع الطلبة غير المعوقين. عندما يذهبون إلى حصصهم فإنه يتم دعمهم من خلال مساعدي التدريس. المعلم "ستيفنز" هو معلم مادة العلوم للصف التاسع والصف العاشر في المدرسة. حصل المعلم ستيفنز على درجتي البكالوريوس والماجستير في تعليم مادة العلوم. يعمل المعلم ستيفنز بشكل تعاوني مع المعلمة جونسون في تحضير دروس تتناسب وتلبي حاجات الطلبة جميعهم في حصص العلوم. تشاهد المعلمة جونسون حصة علوم واحدة في الأسبوع حتى يكون لها الفرصة في التعليم التعاوني مع المعلمين ولملاحظة أداء طلبتها داخل الصف العام.

عـادة ما تكون حصـص العلوم للمعلم سـتيفنز في مختبر المدرسـة، حيث تكون غرفة المختبر واسـعة مـع وجود طاولات وكراسـي طويلة الأرجـل من غير ذراعين لكي تصـل إلى ارتفـاع طاولات المختبر. كل طاولة في المختبر يوجد بها مغسـلة في المنتصـف. لا تتناسـب طاولات المختبر وكراسيها العالية ومن غير ذراعين مع الطلبة الذين يسـتخدمون الكراسي المتحركـة، لذلك فإن الطلبة ذوي الكراسي المتحركة يتم وضـعهم حـول طاولة مختلفة عن طاولات المختبر.

عندما يصل الطلبة إلى مختبر العلوم، يتم الترحيب بهم من قبل معلم العلوم "ستيفنز" ثم يوجه المعلم الطلبة للجلوس على مقاعدهم المحددة داخل المختبر. بعد أن يجلس كل الطلبة، يقدم المعلم ستيفنز وصفاً ملخصـاً لدرس اليوم مسـتخدماً معينات بصرية (مثال: صور) وخاصـة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة. يأخذ طلبة الصف التاسع حصة علوم أرض. يتعلم الطلبة محتوى علوم الأرض و الذي يتضـمن تاريخ الأرض إلى تكوين الصـخر إلى الخرائط الطوبوغرافيـة (خرائط توضـح طبقات الأرض). بعض محتويات مـادة علوم الأرض تعتبر صعبة الفهم للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، لذلك يتم تعديل كثير من النشاطات والواجبات لتتناسب مع حاجات الأفراد ذوي الإعاقات. يعمل المعلم ستيفنز بشكل تعاوني مع مساعدي التدريس من أجل فهم توقعاته وأهدافه مع الطلبة كما أن المعلم ستيفنز يقدم تعليما مباشرا ودعما للطلبة ذوي الحاجات الخاصة داخل مختبر العلوم.

في الأربع الفقرات الآتية، سـنقدم وصـفاً لأحد الدروس في صف المعلم ستيفنز. يدخل الطلبة صـف مادة العلوم ويجلسـون على المقاعد المحددة لهم، يجلس مساعدي التدريس مع طلبتهم وخاصة الذين بحاجة إلى مساعدة إضافية في فهم واستيعاب الدرس. يقدم المعلم ستيفنز وصفاً مختصـراً لدرس اليوم ومحاضرة مختصرة حول خصـائص المعادن. يقدم المعلم تعريفاً لبعض خصائص المعادن، مثل: مستويات الانشطار، وتخطيط المعدن، وتماسك ولزوجة المعدن، صلابة المعدن، لون المعدن، ودرجة بريق المعدن. استخدم المعلم أمثلة ملموسة متعددة للمعادن بينما قدم بعض التعريفات والخصائص حول تلك المعادن.

كمـا قـال للطلبة انكم ستفحصـون اليوم عـدة أنواع مـن المعادن والصـخور التي تمثل الخصائص السابقة الذكر. سوف يعمل الطلبة في مجموعات من أجل تصنيف أنواع مختلفة من المعادن والصخور. الخطوة الأولى في الواجب المطلوب من كل مجموعة هو فصل المعدن الفلزي من المعدن غير الفلزي.

فلقد ذكر المعلم للطلبة "إذا كنتم غير متأكدين من أن هذا المعدن له بريق، فهو على الأغلب معدن غير فلزي". أما الخطوة الآتية بالنسبة للمعادن الفلزية فهي تحديد درجة صلابتها، ولونها، ومستويات الانقسام والانشطار فيها، ودرجة بريقها. أما الخطوة الأخيرة للمعادن غير الفلزية فهي فصل الألوان الفاتحة من الألوان الغامقة للمعدن غير الفلزي، تحديد درجة صلابة المعدن ومستوى الانقسامات فيه. قام المعلم ستيفنز بتوزيع عينات من الصخور على مجموعات الطلبة من أجل فحصها، وتجول حول الصف لإعطاء التوجيهات للطلبة حسب الحاجة.

تستمع المعلمة جونسون إلى شرح المعلم ستيفنز داخل الحصة، ثم تأخذ أية ملاحظات حول مدى الصعوبات التي يواجهها طلبة التربية الخاصة وتحاول أن تضع استراتيجيات لمواجهة تلك التحديات. بالرغم من أن المعلمة جونسون تعتقد أن كل المعلومات حول الخصائص المتعددة من المعادن والصخور قد لا تكون ضرورية لكثير من طلبتها، فهي تعلم أن القدرة على تصنيف الأشياء تبعاً لخصائصها الجسمية يعتبر مهارة مهمة.

بعد أن يوزع المعلم ستيفنز العينات من المعادن لكل مجموعة من الطلبة طلبت المعلمة جونسون التكلم معه. أخبرت المعلمة جونسون أن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة قد يكونون بحاجة إلى أن يركزوا على خاصية واحدة (صفة واحدة) للمعدن في كل مرة. عندما بدأ المعلمان جونسون وستيفنز في التخطيط للدرس، لم تدرك المعلمة جونسون كم عدد الخواص والصفات للمعادن التي يجب أن يتعلمها الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وينجحون في إدراكها وفهمها.

أخذ المعلم ستيفنز بكلام وملاحظات المعلمة جونسون، وطلب من كل مجموعة في بداية الدرس أن تركز على خاصية واحدة وهي أن تفصل بين المعادن الفلزية والمعادن غير الفلزية. قدم المعلم ستيفنز مثالا واضحا أمام مجموعة الطلبة على الفصل بين المعادن الفلزية وغير الفلزية، ومن ثم تجول في أرجاء الغرفة ليتأكد من أن كل الطلبة قادرين على مشاهدة المثال الذي يقدمه ويشرحه.

تتعلم الطالبة جورجيا مع مجموعة مكونة من خمسة طلبة آخرين. يوجد في المجموعة طالبين من غير ذوي الإعاقة يتعلمان مع المجموعة. كل طالب يأخذ معدنا ومن ثم يحدد فيما إذا كان هذا المعدن فلزياً أم غير فلزي. عندما تتفق المجموعة على تصنيف المعدن

فلـزي أم غير فلزي. تكتب ورقة توضـح التصـنيف وتوضـع على قطعة المعـدن. تقوم المعلمة جونسـون والمعلمة سـباركس بتقديم مسـاعدة عند الحاجة. بعد مـرور 15 دقيقة، فإن هذه المجموعة تنجح في استكمال المرحلة الأولى للدرس في الحصة. لاحظ المعلم ستيفنز أن هذه المجموعـة جاهزة لأن تنتقل إلى المرحلة الثانية بحيث توضـح مدى صـلابة كل معدن فلزي. تبدأ الطالبة جورجيا وبقية الطلبة في مجموعتها بالعمل على المهمة المطلوبة منهم. يبدو أن تلك المجموعة ناجحة في تلك المهمة.

خمسة دقائق على نهاية حصـة العلوم. بدأ المعلم ستيفنز بتلخيص النشاطات والمهمات لحصة العلوم. هنأ المعلم ستيفنز الطلبة لتعاونهم مع بعضهم ونجاحهم في المهمات المطلوبة منهم. كما لخص النشاطات والمهمات في الحصة المقبلة.

أسئلة المناقشة

1 - تتعلم الطالبة جورجيا في صف دمج في حصص العلوم والاجتماعيات في مدرسة كريست فيو الثانوية. هل تعتقد أن هذا التعليم مناسب؟ لماذا نعم ولماذا لا؟

2 - عند تقييم الخطة الدراسية لصف العلوم للمعلم ستيفنز، ما التعديلات التي ستقوم بها؟ ولماذا؟

3 - هـل تعتقـد أن تعلم الطالـب جورجيا لخصـائص المعادن مناسـب، أم هل تعتبرها مهارة وظيفية؟ ولماذا؟

4 - مـا الخطوات التي يمكن أن يقوم بها المعلم جونسـون والمعلم سـتيفنز حتى يصـبح الوقت للتخطيط للتدريس أكثر نجاحاً وفعالية؟

5 - عندما تحدث حالة صـرع للطالبة جورجيا في المدرسـة، تفقد أوقت في التدريس، فكم يمكن أن تعوض عن هذا الوقت المفقود، وكيف يمكن التأكد من أنه تم التعويض؟

6 - فـي الوقت الحـالي، فإن الخطة تقتضـي أن ترجع الطالبة جورجيـا إلى البيت إذا حدثت لها نوبة صـرع خارج المدرسـة، هل تعتقد أن هذا مناسب؟ لماذا؟ كيف يمكن أن تعدل في تلك الخطة؟

الحالة الثالثة:

التعلم التعاوني- هل هذا صحيح لكل الطلبة من ذوي الإعاقات

الطالب إيثان عمره 8 سنوات ومشخص بصعوبات تعلم في القراءة، تم اعتباره مؤهلاً لخدمات التربية الخاصة، عندما كان في الصف الثاني ابتدائي. حصل على درجة ذكاء فوق المعدل (فوق المتوسط) من خلال تطبيق اختبار وكسلر لذكاء لأطفال – النسخة الرابعة (4th edition). يتلقى الطالب إيثان خدمات تربية خاصة من خلال برامج مصممة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في صف دمج. لا يتلقى الطالب إيثان أي خدمات مساندة في التربية الخاصة. لدى الطالب إيثان صعوبات في الوعي الصوتي، في قراءة الكلمات بالمشاهدة، وفي الصوتيات وفي الفهم القرائي، بسبب الصعوبات في القراءة، يواجه أيضاً صعوبات في الرياضيات (وخاصة في حل المسائل اللفظية في الرياضيات) وأيضاً في تعلم باقي المواد التي تحتاج للقراءة.

يشعر إيثان بالإحباط في المدرسة. لا يحب أن يشعر إيثان بأنه أحمق مقارنة مع أصحابه من حوله والذين هم قادرون على القراءة. لا يحب أن يشارك في الحصة ويفضل أن يكمل النشاطات والواجبات الفردية بحيث لا أحد يعرف مستواه باستثناء المعلم. يحب الطالب إيثان مادتي العلوم والاجتماعيات. يعمل والد الطالب إيثان مدرساً جامعياً فهو يعلم مواد بكالوريوس ودراسات عليا في مختلف مواضيع العلوم. بينما تعمل والدة الطالب إيثان في العلوم المالية والمصرفية في أحد البنوك. يرغب الطالب إيثان في أن يتخصص إما في العلوم أو في العلوم المالية والمصرفية عندما يتخرج من المدرسة مثل والديه. لكنه يعلم أنه يجب أن يتغلب على الصعوبات في القراءة. يحصل والدي الطالب إيثان على دخل شهري مرتفع.

سيبدأ الطالب إيثان الصف الثالث في بداية العام الدراسي. تم التخطيط في وضعه في صف دمج عند المعلم جورج. كما تم تعيين المعلمة كيم كمعلمة تربية خاصة لبقية اليوم الدراسي. المعلمان جورج وكيم عملا في التعليم التعاوني لمدة سنتين ولديهم علاقات عمل

رائعة. لسوء الحظ، فإن المعلمة كيم لديها مسؤوليات أخرى بالإضافة إلى التدريس أو التعليم. فهي منسقة في التربية الخاصة في المدرسة كما أنها تنسق في اللقاءات والاجتماعات بين أعضاء الهيئة التدريسية، وتستخدم خططاً في الدعم السلوكي للطلبة في صفوف أخرى. بالرغم من ذلك فإن المعلم جورج متشوق للعمل مرة أخرى مع المعلمة كيم.

تدعم المعلمة كيم التدريس في صف المعلم جورج وخاصة في تدريس المهارات اللغوية. من وقت لآخر، فهي قادرة أيضاً على مساعدة المعلم جورج في مواد العلوم والاجتماعيات. في مادة اللغة، يستخدم المعلمان المجموعات المتحركة في تدريس القراءة والكتابة. في مادة الرياضيات، فإن المعلم جورج يحصل على مساعدة من مساعد تدريس داخل صفه من أجل تلبية الحاجات التربوية لكل طلبة. بالنسبة لمواد العلوم والاجتماعيات، يميل المعلم جورج لتدريس كل طلبة الصف كمجموعة واحدة ثم يقوم بعمل نشاطات تعاونية بين طلبة الصف. هذه السنة، فإن المعلم جورج والمعلمة كيم لديهم طلبة من مختلف الحاجات في صف الثالث الابتدائي.

لذلك قرر المعلمان استخدام طريقة قراءة مجموعة من القصص بصوت مرتفع من أجل البدء في تدريس مادة اللغة والاجتماعيات. من أجل التأكد من أن الطلبة قادرون على استيعاب المهارات والمعلومات في مادة الاجتماعيات فيما يتعلق بموضوع تاريخ سكان ومواطني أمريكا الأصليين، قرر المعلمان جورج وكيم إعطاء الطلبة بعض الخيارات القليلة من أجل إظهار مدى استيعابهم لحياة مواطني أمريكا في الوقت الحالي مقارنة مع حياة مواطني أمريكا في الماضي.

بعدما بحث المعلمان هذا الموضوع، قررا إعطاء الطلبة اختيار واحدة من النشاطات الآتية: كتابة ورقة بحثية، عمل بحث على الإنترنت، أو مقابلة أحد مواطني أمريكا الأصليين وكتابة ورقة تلخص تلك المقابلة، أو إنشاء برنامج وثائقي مصور (استخدام الصور) في مقارنة حياة مواطني أمريكا الأصليين في الماضي مع الوقت الحاضر.

بدأ التدريس في المدرسة ويبدو أن صف المعلم جورج أكثر بقليل مما هو متوقع. فلدى المعلم جورج 28 طالباً، 7 منهم من ذوي الحاجات الخاصة. يدرك المعلم أنه يجب تقديم خدمات التربية الخاصة لكل الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ويدرك أن صفه هو صف الدمج الوحيد في هذه السنة الدراسية.

المعلمـان جـورج وكيم بدءا بداية موفقـة في مطلع العام الدراسـي، حتى مع وجود ذلك العدد الكثير من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصف، إلا أن ذلك لم يمنع من أن يواجه الطالب إيثان بعض الصعوبات. فالطالب إيثان ما زال متردداً في العمل ضمن مجموعة من الطلبة، ومشـروع مادة الاجتماعيات – عمل برنامج وثائقي باستخدام الصور – تعتبر قضية صعبة للطالب إيثان بالرغم من اختياره لذلك المشروع.

قام المعلم جورج بتقسـيم الطلبة الذين اختاروا هذا الخيار إلى مجموعات، كل مجموعة مكونة من طالبين إثنين من أجل أن يتعاونا في اختيار وتحميل تلك الصـور. شـريك الطالب إيثان هي طالبة اسـمها "شـلي" وهي طالبة بارعة في اسـتخدام الحاسوب لكن إيثان ليس كذلـك. لا يحب الطالب إيثان أن يعمل مع فتاة وخاصـة إذا كانت تلـك الطالبة متفوقة عليه في الكتابة واستخدام الحاسوب. كل المجموعات التي اختارت هذا المشروع هم من الطالبات الإناث وليس من الذكور. واحدة من الطالبات هادئة جدا ولديها صعوبات عقلية بسيطة. هل يجب أن يضع المعلم تلك الفتاة والطالب إيثان في مجموعة واحدة.

يريد المعلم جورج من كل طلبته أن يكونوا ناجحين في هذا الواجب وهو غير متأكد من أن ذلك سوف يعمل. لا يوجد لدى المعلم جورج ومساعده دعم كثير من المعلمة كيم في حصص مواد الاجتماعيات وهو غير متأكد كيف سيستمر في ذلك. بدأ إيثان بالتذمر من العمل في المشـروع وظهر لديه سـلوكات غير ملائمة داخل الصـف. يحتاج المعلم جـورج لأن يتكلم مع المعلمة كيم ويرى ما الأفكار المناسبة حول مشروع وسلوكات الطالب إيثان.

أسئلة المناقشة

1) بناء على المعلومات السـابقة الذكر، هل تشـعر أن البديل التربوي الحالي في صف الدمج مناسب للطالب إيثان؟ ماذا أو لماذا لا؟

2) المعلمـان جورج وكيم لديهما علاقات عمل جيدة جـداً، بالرغم من أن المعلم كيم لا يكون في بعض الحصـص موجود داخل الصف. هل تعتقد أن وجود معلم آخر يكون موجوداً بصفة دائمة داخل الصف، يعتبر أفضل لبرنامج الدمج الحالي؟ لماذا ولماذا لا؟

3) المعلمـان جـورج وكيم قررا أن يربطا بـين برنامج القراءة بصـوت مرتفع مع وحدة دراسـية في مادة الاجتماعيات. هل تعتقد أن ذلك ملائم؟ ما انطباعاتك حول النشـاطات

المطلوبة والتي وضعت في مادة الاجتماعيات من أجل إظهار فهم واستيعاب المحتوى الدراسي؟

4) بناء على المعلومات السابقة فإن الطالب إيثان يعتبر طالبا ذا ذكاء فوق المتوسط ومشخص بصعوبات تعلم بسيطة. هل تعتقد أن سلوكه يعتبر سلوكا شائعا عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم البسيطة؟

5) إذا كنت أنت المعلم كيم، فما التوصيات التي تقدمها للمعلم إيثان من أجل تحسين مستوى الخدمات والتعليم عند الطالب إيثان؟ ادعم إجاباتك بمعلومات حول خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم وممارسات الدمج.

ـــ الحالة الرابعة ـــ

المهارات الدراسية "study skills" من يحتاج إلى تلك المهارات؟

"لوري" معلمة تربية خاصة تعمل في مدرسة للمرحلة الإعدادية (المرحلة المتوسطة) ضمن مديرية تعليم واسعة. تقدم المعلمة لوري خدمات الدمج لطلبة في الصف السادس كما أنها تعلم استراتيجيات التعلم كمادة منفصلة. مدرسة المعلمة لوري هي مدرسة مهتمة في تدريس العلوم والفنون وتعتبر من المدارس التي يحصل طلبتها على أعلى الدرجات مقارنة مع أي مدرسة أخرى في المديرية نفسها. تحب المعلمة لوري أن تدرس الصف السادس وتخطط للقيام بذلك حتى تتقاعد عن التعليم في عمر 55 سنة (أي بعد 30 سنة من الخدمة). فعمرها حالياً هو 46 سنة.

تعمل المعلمة لوري مع ثلاثة معلمين آخرين في الصف السادس. فهي لديها علاقات مهنية مع كل معلم من المعلمين الثلاث. المعلم "كارلا" هو معلم مادة العلوم والمعلم يعقوب هو معلم مواد الاجتماعيات، والمعلم "كوني" هو معلم اللغة الإنجليزية. المعلمة لوري لديها علاقات مهنية جيدة مع المعلمان كارلا ويعقوب ولديها علاقات مهنية ممتازة مع المعلم "كوني".

كل معلم تعرض لبرامج تعليمية في الجامعة مختلفة عن الآخر، فبرنامج الكاية للمعلم كوني ركز على ممارسات الدمج للطلبة ذوي الإعاقات، بينما لم يحصل المعلمان كارلا ويعقوب على أي برنامج في تدريس الأفراد ذوي الحاجات الخاصة سوى مادة واحدة تتحدث عن مقدمة في تعليم ذوي الحاجات الخاصة. بناء على وجهة نظر المعلمة لوري، فإن المعلمان كارلا ويعقوب ليس لديهما أية أفكار حول مهارات وحاجات الطلبة لكي ينجحوا في صفوف الدمج.

هذه السنة، قررت المعلمة لوري أنها بحاجة إلى تضمين مهارات الدراسة في كل صف تدرسه. خططت المعلمة لوري في تدريس استراتيجيات في مهارات الدراسة مثل: استراتيجية التقدم للامتحان واستراتيجية طرح الأسئلة بشكل ذاتي (Test-Taking strategy & self- Questining strategy) والذي تم تطويره من قبل مركز الأبحاث والتعلم في جامعة كانساس. كما ترى المعلمة لوري أنها ستدعم استخدام استراتيجيتها في مواد العلوم والاجتماعيات واللغة. تدرك المعلمة لوري أن هذه الاستراتيجيات تأخذ وقتاً طويلاً في تدريسها، لكنها تشعر أنها مهمة بحيث تستحق أن يتعاون المعلمون في تدريس تلك المهارات الدراسية في موادهم.

عقدت المعلمة لوري اجتماع مع الفريق التربوي لنصف السادس ابتدائي لمناقشة أفكارها فيما يتعلق بتدريس المهارات الدراسية وبالأخص استراتيجية الاستعداد للامتحان واستراتيجية طرح الأسئلة بشكل ذاتي. تريد المعلمة لوري أن تتأكد بأن كل معلم سيقدم دعما وتعاونا في تعليم المهارات الدراسية قبل أن تبدأ بتدريسها. تعلم لوري أن تعلم الاستراتيجيات بشكل منعزل عن المنهاج لن يحقق هدف الاحتفاظ وتعميم تلك المهارة. لذلك تشاورت والاتفاق مع باقي المعلمين في الفريق التربوي. تجتمع المعلمة لوري مع المجموعة، ويتفقوا على استخدام وتعليم الاستراتيجيات في صفوفهم. يقرر الفريق التربوي بأن يتم تعليم استراتيجية طرح الأسئلة بشكل ذاتي أولاً. بعد الاستماع إلى شرح للاستراتيجية من قبل المعلمة لوري، يعتقد جميع أفراد الفريق التربوي أن هذه الاستراتيجية قد تكون جيدة لكل الطلبة من أجل تعلمها واستخدامها.

من جهة أخرى، لم يتفق أعضاء الفريق التربوي حول تدريس استراتيجية التقدم للامتحان، لذلك تقرر المعلمة لوري بأن تؤجل مناقشة هذا الموضوع لاحقاً. إذا كانت المعلمة قادرة على أن تظهر من خلال أداء الطالب أن استراتيجية طرح الأسئلة بشكل ذاتي تعمل

بشكل جيد، فهي تأمل أن يدعم المعلمون التدريس للاستراتيجية الأخرى لاحقاً.

من أجل الأعداد لتعليم استراتيجية طرح الأسئلة بشكل ذاتي، فإن المعلمة لوري تقوم بإعداد الملفات المطلوبة لكل طالب. تقرر المعلمة لوري أن طلبتها سوف يستخدموا الملفات في صفها أولاً بينما يتعلموا تلك الاستراتيجية، ثم سوف يحمل كل طالب ملفاً إضافياً من أجل تعلم تلك الاستراتيجية في صفوف وحصص المواد الأكاديمية الأخرى (العلوم، الاجتماعيات، واللغة الإنجليزية). ستقوم المعلمة لوري أيضاً بإعداد ملفات إضافية لكل المعلمين في الفريق التربوي للصف السادس من أجل أن يحصلوا على فكرة أو أفكار واضحة لما سيتم العمل فيه مع الطلبة. تتوقع المعلمة لوري أنه بعد أن يتعلم الطلبة هذه الاستراتيجية ويكونون قادرين على استخدامها في حصص تعليم تلك الاستراتيجية، فإنهم سيكونوا قادرين على استخدام تلك الاستراتيجية حصص أخرى. و في النهاية، فإن المعلمة لوري تخطط لتعليم تلك الإستراتيجية لكل طلبة الصف السادس الابتدائي، ولكنها ستبدأ بتعليمها أولاً للطلبة ذوي الحاجات الخاصة و ذلك لإعطائهم وقتاً إضافياً في تعلم وإتقان تلك الاستراتيجية. بشكل أساسي، تريد المعلمة لوري من كل المعلمين (كوني، يعقوب، وكارلا) استخدام تلك الاستراتيجية أيضاً مع الطلبة جميعهم.

بعد مضي 3 أسابيع في تدريس الإستراتيجية في الحصص من قبل المعلمة لوري، تعتقد المعلمة لوري أن طلبتها جاهزون ليبدؤوا ممارسة و تعلم إستخدام استراتيجية طرح الأسئلة بشكل ذاتي في حصص المواد الأكاديمية الأخرى (العلوم، اللغة، الإجتماعيات)، أخبرت فريق الصف السادس بذلك، و وافق أعضاء الفريق التربوي أن تدرس تلك الإستراتيجية لجزء من الوقت في حصص المواد الأخرى و بالتعاون مع المعلمين الآخرين. بعد مضي أسابيع قليله، معظم الطلبة أتقنوا استخدام تلك الإستراتيجية. بعض الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ما زالوا بحاجة إلى تلقين في استخدام هذه الإستراتيجيه أثناء القراءة و الدراسة، و لكن بشكل عام كان أداءهم جيد. أصبحت المعلمة لوري مستعدة لأن تناقش تعليم استراتيجية التقدم للإمتحان (Test-Taking Strategy) مرة أخرى بعد نجاح تعليم استراتيجية طرح الأسئلة بشكل ذاتي.

المعلمة لوري جهزت لإجتماع آخر مع أعضاء الفريق التربوي للصف السادس. تكلمت المعلمة لوري عن نجاح الإستراتيجية الأولى وقدمت مبرر مفصّل حول تدريس الإستراتيجية الأخرى. وافق المعلمان "كارلا" و "كوني" حول تدريس تلك الإستراتيجية، إلا أن المعلم

"يعقوب" لا يريد أن يخسر وقت في التدريس في حصته لتعليم تلك الإستراتيجية لكل طالب. توصل الفريق التربوي إلى تسويه و هي أن تدعم المعلمة لوري تعليم تلك الإستراتيجية و طريقة استخدامها في حصص المواد الأكاديمية الأخرى. تأمل المعلمة لوري أن يثبت طلبتها للفريق التربوي نجاح تعلم تلك الإستراتيجية و أن هذا الوقت في تدريس تلك الإستراتيجية يستحق ذلك الجهد، و يمكن في العام القادم أن يتفق الفريق التربوي مع المعلمة لوري في تدريس تلك الإستراتيجيات لكل الطلبة.

أسئلة المناقشة

1) إذا كنت مكان المعلمة لوري، ماذا يمكن أن تعمل حتى تزيد من الوعي و المعلومات لدى المعلمان كارلا و يعقوب فيما يتعلق بالطلبة ذوي الإعاقات؟

2) درّست المعلمة لوري الطلبة ذوي الإعاقات طريقة استخدام الإستراتيجية و من ثم بدأت بتعليم كل الطلبة الإستراتيجية في حصص العلوم، و الإجتماعيات، و اللغة. هل تتفق مع المعلمة لوري حول هذا القرار أو الإجراء؟ لماذا نعم و لماذا لا ؟

3) من خلال تعليم استراتيجية طرح الأسئلة بشكل ذاتي لكل الطلبة في حصص المواد الأكاديمية الأخرى، قامت المعلمة لوري بتعليم غير مباشر لتلك الإستراتيجيات للمعلمين. هل تعتقد أن هذا الإجراء يمكن أن يدعم استخدام تلك الإستراتيجية و تعلمها من قبل الطلبة.

4) لم تحصل المعلمة لوري على اتفاق كامل من قبل الفريق التربوي في تدريس استراتيجية التقدم للإمتحان في صفوفهم بسبب الوقت المطلوب لذلك؟ هل سوف تجبر المعلمين على تدريسه؟ لماذا نعم و لماذا لا ؟

5) إذا كنت معلم تربية خاصة و تعمل مع تلك المجموعة من المعلمين. ما الذي سوف تعمله من أجل تطوير تدريس المهارات الدراسية لكل الطلبة؟

ــ الحالة الخامسة ــ

هل أنت مستعد لتعليم مادة الأحياء (البيولوجيا)؟

المعلم بيل هو معلم في مادة العلوم لمستوى الصف العاشر في مدرسة ثانوية بدأ المعلم بيل في تدريس مادة الأحياء (بيولوجيا) لمدة 6 سنوات وهو يستمتع بتدريس تلك المادة. التدريس هي المهمة الثانية عند المعلم بيل. سابقاً، عمل المعلم بيل كباحث في شركة طبية كبيرة، بعد تقاعده من العمل في تلك الشركة، قرر المعلم بيل أن يعمل في مهنة التدريس بسبب الحاجة المادية لتخصصه في الولايات، بسبب الحاجه الماسه لتخصصه في الولاية، لم يكن المعلم بيل بحاجة الى أن يحصل على أي شهادة أخرى لمزاولة مهنة التدريس، وبالرغم من ذلك يبدو أن المعلم بيل مدرس جيد. فهو يعمل بأقصى جهد في تقليل التكلم مع الطلبة وبدلاً من ذلك يشرك الطلبة في كثير من الخبرات التعليمية.

المعلمة "ايفي" هي معلمة تربية خاصة تم تعيينها من اجل دعم و دمج وتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في مستوى الصف العاشر. هذه هي السنة الثانية للمعلمة ايفي في المدرسة والسنة الاولى لها في العمل مع المعلمين في مواد العلوم والاجتماعيات. المعلمة "ايفي" قلقة حيال ذلك، فهي واثقة من قدرتها على دعم طلبتها في كل المواد باستثناء مادة البيولوجيا.

المعلمة "ايفي" تكره اي شيء له علاقة بتشريح الحيوانات وتأمل ان لا تكون في المختبر قبل أو أثناء أو بعد أن يتم الانتهاء من موضوع تشريح الحيوانات. تعتقد المعلمة ايفي أنها يجب ان تشارك في تلك المشاعر مع المعلم بيل الآن وليس في وقت آخر، عندما يمكن ان تتقيأ أو يغمى عليها.

يجتمع المعلمان بيل وايفي مع مرشد المدرسة و رايان قبل بدأ الدوم المدرسي ليروا كم عدد الطلبة ذوي الاعاقات الذين بحاجة الى دعم في الدمج في مادة الأحياء لمستوى الصف العاشر. يقول لهم المرشد رايان أنه سيكون هناك 6 (ستة) طلبة بحاجة الى خطط تربوية فردية في مادة الأحياء (البيولوجيا). تعرف المعلمة "ايفي" الطلبة جميعهم باستثناء طالب واحد، وهو طالب جديد في المدرسة. و لا يعرف المعلم بيل اي واحد من الطلبة.

يعطي المرشد "رايان" نسخ من الخطط التربوية الفردية التي تتعلق بالطلبة الستة للمعلمان ايفي وبيل ويحاول الاجابة عن جميع أسئلتهما المتعلقة بالطلبة. كما تتحدث المعلمة ايفي عن انطباعاتها حول الطلبة الخمسة التي تعرفهم من خلال تدريسها لهم العام الماضي. خمسة من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مشخصين بصعوبات تعلم وطالب واحد فقط مشخص بمتلازمة اسبيرجر.

يسأل المعلم بيل أسئلة جيدة ويعطي انطباع أنه سعيد بوجود هؤلاء الطلبة في الصف. تبدأ المعلمة ايفي بتقبل المعلم بيل. فالمعلم بيل يذكرها قليلا بأبيها. فأبوها كان شخصاً جيداً يسأل أسئلة جيدة ويبدو أنه من السهل التعامل معه. تعتقد المعلمة "ايفي" ان مادة الأحياء لن تكون بهذه السوء الذي تفكر فيه.

بعد الاجتماع بالمرشد رايان يجتمع المعلمان بيل وايفي وحدهما لمناقشة عمق وتسلسل مادة الاحياء. يشرح المعلم بيل باختصار كيف سيتم تدريس المادة وكيف ستكون النشاطات التعليمية المستخدمة في مادة الاحياء. من خلال الاجتماع، تعرف المعلمة ايفي أن المعلم بيل لن يستخدم حيوانات حقيقية في التشريح في المختبر. التكنولوجيا واستخدام مقاطع فيديو حية تلغي الحاجة الى تشريح الحيوانات الحقيقية في المدرسة الثانوية.

تناقش المعلمة ايفي مع المعلم بيل في أن معلوماتها ومهاراتها في مادة الأحياء ضعيفة وهي قلقة نوعاً ما من قدرتها على دعم وتعلم الطلبة. يؤكد لها المعلم بيل أنه سيكون عندها فهم جيد وافضل في مادة البيولوجيا بعد هذه السنة.

أعطى المعلم بيل المعلمة ايفي نسخة المعلم لمادة الاحياء لمستوى الصف العاشر، كما ذكر لها ماهية الموضوع التي سيتم شرحه في بداية العام الدراسي. اتفق المعلمان على أن تقرأ المعلمة ايفي محتوى الموضوع الأول في المادة وتكوّن أسئلة حول ذلك الموضوع وتناقش المعلم بيل قبل البدأ بأي وحدة دراسية. سيكون المعلم بيل هو المعلم الأساسي، وسيدعم المعلمة ايفي عندما تحتاج الى أية مساعدة. إذا كانت المعلمة ايفي لديها أيه صعوبات سيساعدها المعلم بيل.

الوحدة الاولى في مادة الاحياء تغطي موضوع خصائص الكائنات الحية وتتضمن عدة مصطلحات بحاجة الى تعريفات وتوضيحات. يقدم المعلم بيل عدة مصطلحات هي: تنظيم وترتيب، عملية الأيض، القدرة على الحركة، الاستجابة، إعادة الإنتاج، التطور والنمو،

الوراثة، والتطور والنشوء والتكيف. بمساعدة من المعلمة ايفي، سيعزز ويدعم المعلم بيل أخذ ملاحظات واستخراج التعريفات والأمثلة من عددا من الطلبة، ويستخدم عروضا وأمثلة بصرية لعدد من المصطلحات ويقدم عدد من الأمثلة. يقسّم المعلم بيل الطلبة الى مجموعات ويحاول ان يحفزهم ليقدموا معلومات اضافية من خلال قراءة المنهاج والكتاب المقرر. المعلمان بيل وايفي يمشيان بين الطلبة، ويحاولان مساعدتهم عند الضرورة. بعد حوالي عشرين دقيقة، يطلب المعلم بيل من الطلبة أن يتوقفوا عن العمل وأن يشاهدوا فيلما قصيرا والذي يعزز محتوى مادة ودرس اليوم. بعد عرض الفيلم، يعطي الطلبة الفرصة لأن يسألوا عدة أسئلة ويجيب المعلم عنها. وأخيرا ينهي المعلم بيل الحصة بمراجعة أهم المصطلحات في محاضرة اليوم وعمل ملخص لما سيتم شرحه غدا في الحصة القادمة.

أسئلة المناقشة

1. كمعلم تربية خاصة تدعم الدمج، ما الخطوات التي ستقوم بها لتعليم و تدريس محتوى مادة ليست مألوفه بالنسبة لك؟

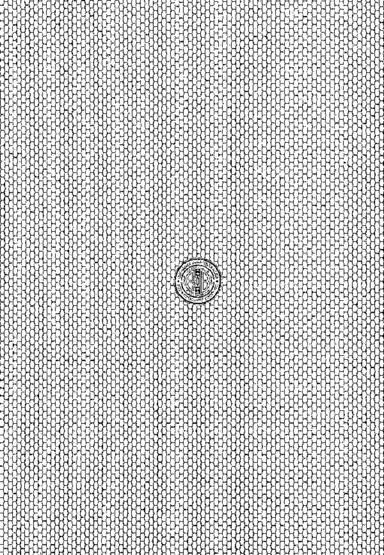
2. إذا كنت المعلم بيل، ما الإقتراحات التي ستقدمها للمعلم إيفي حتى تصبح أكثر إرتياحا مع مادة الأحياء (البيولوجيا)؟

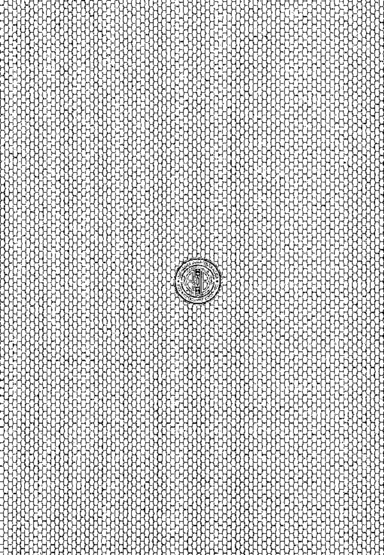
3. قم بتحليل للدرس الذي تم وصفه في تلك الحالة. هل لديك أية إقتراحات في التغيير؟ إذا كان كذلك، فما التغيير؟ و إذا لم يوجد تغيير، فلماذا؟

4. المعلم بيل معلم مادة الأحياء (البيولوجيا)، و بالتالي فهو المعلم الأساسي للمادة. من أجل أن يحدث تعليم تعاوني بين المعلم بيل و المعلمه إيفي، ما الخطوات التي يجب على المعلمة إيفي أن تتخذها؟

5. من خلال دراسة تلك الحالة، وجدنا أن هناك علاقة مهنية إيجابيه بين المعلمين بيل و ايفي. ما الذي تحتاج إليه المعلمه إيفي من أجل استمرار تلك العلاقة المهنية الإيجابية؟







Stategies for Teaching
Students with Disabilities
in Inclusive Classrooms

A CASE METHODS APPROACH



Joseph Boyle Mary C. Provost

إن كتاب "استراتيجيات تدريس ذوي الإعاقات في صفوف الدمج: منحى طريقة الحالة" يجمع بين أفضل المفاهيم النظرية و التطبيقات العملية. إن ذلك الكتاب يغطي أيضا مجموعة من خطط التعليم و سرد حالات في بيئات دمج تعليمية.

خصائص الكتاب :

- تغطية ثلاثة مواضيع رئيسيه تتضمن معلومات حول قانون التربية الخاصة، و التعليم التعاوني في صفوف الدمج ، و طرق تعليم الطلاب ذوي الإعاقات في صفوف الدمج.
- تسلسل مبتكر لمحتويات الكتاب بحيث يحوي على فصول تتضمن مفاهيم نظرية و يتبعها فصول تتضمن حالات و صعوبات واقعية. إن هذا التسلسل في محتويات الكتاب يجعل القرّاء أكثر قدرة على فهم المفاهيم النظريه الأساسية في مجال التربية الخاصه (الدمج، و إدارة السلوك، و طرق تعليم القراءة و الكتابة و غيرها). أما الفصول التي تتضمن حالات التربية الخاصة فهي تساعد القرّاء على تطبيق تلك المفاهيم النظرية.
- إن الفصول التي تتضمن دراسة عدد من الحالات في التربيه الخاصة – أربعة إلى خمسة حالات في كل فصل- تسأل القرّاء ليفحصوا كل حالة، و يحاولوا حل المشكلات و الصعوبات المرتبطة بتلك الحالة، بالإضافة إلى عمل توصيات حول كيفية التعامل مع مختلف القضايا المتعلقة بكل حالة.
- طرق و أساليب تدريس فعالة في تدريس المهارات الأساسية مثل القراءة و الكتابة و الرياضيات.


Bibliotheca Alexandrina
1502836



ISBN 9789957920753
9 789957 920753



www.daralfiker.com